

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGIA

TESIS DOCTORAL

LOCUS DE CONTROL
Y CAUSAS
DE SATISFACCION E INSATISFACCION
EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

AUTOR: PEDRO JAVIER CONESA DAVILA

DIRECTOR: Dr. D. SANTIAGO PEREDA MARIN

MADRID, 1990

3

A Pilar,
que vio cómo empezaba esto,
y me ayudó más allá
de lo que se puede expresar.

Y a María Eugenia,
quien, con sus ojos,
su sonrisa, su llanto,
ratos buenos y malos
y tantas otras cosas,
me animó a finalizar.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer al Dr. D. Santiago Pereda, director de esta Tesis, la ayuda y consejos prestados a la hora de realizar este trabajo.

Todo mi agradecimiento, por supuesto, a todas aquellas personas y centros que han hecho posible que se pudiera llevar a cabo la recogida de datos de esta Tesis Doctoral.

Muchas gracias a José M^a García y Pilar Barrachina, por haberme facilitado documentación sobre algunos aspectos tratados en este texto.

Muy especialmente, quiero agradecer a Pilar Egea su apoyo y esfuerzo incondicionales, así como sus consejos y críticas que me han servido para aclarar y contrastar ideas y llevar a buen término este trabajo. En definitiva, le agradezco que haya trabajado y vivido esta Tesis Doctoral como si fuera la suya.

INDICE GENERAL

	Página
I. <u>RESUMEN</u>	1
II. <u>INTRODUCCION TEORICA</u>	5
1. <u>LOCUS DE CONTROL COMO PARTE DE LA TEORIA DE LA ATRIBUCION</u>	6
1.1. <u>INTRODUCCION</u>	7
1.2. <u>APROXIMACION AL ESTUDIO DE LA TEORIA DE LA ATRIBUCION</u>	9
1.2.1. La "Teoría de la Psicología Ingenua", de HEIDER	11
1.2.2. La Disonancia Cognoscitiva	21
2. <u>LOCUS DE CONTROL COMO PARTE DE LA TEORIA</u> <u>DE LA RESPONSABILIDAD PERSONAL</u>	24
2.1. <u>INTRODUCCION</u>	25
2.2. <u>ENFOQUES TEORICOS EN LA TEORIA DE LA RESPONSABILIDAD</u> <u>PERSONAL</u>	25
2.2.1. Motivación Intrínseca <i>versus</i> extrínseca: La teoría de la Evaluación Cognitiva	26
2.2.2. El estudio de la Causalidad Personal	29
2.2.3. Libertad Percibida	31
2.2.4. Reactividad Psicológica	32
2.2.5. El Modelo de Indefensión Aprendida	34
2.3. <u>LOCUS DE CONTROL</u>	41
2.3.1. Procedimientos de valoración	45
2.3.2. Escalas desarrolladas en Europa	53
2.4. <u>INVESTIGACIONES SOBRE EL CONSTRUCTO LOCUS DE CONTROL</u>	57
2.4.1. La Percepción de Control	60
2.4.2. Destreza <i>versus</i> Suerte	64
2.4.3. Motivación de Logro y Causalidad	68
2.4.4. Rendimiento Académico	72
2.4.5. Investigaciones en Psicología Social	83
2.4.6. Investigaciones en Psicología Clínica	100
2.5. <u>CONCLUSIONES DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE LOCUS DE CONTROL</u> .	112

	Página
3. <u>SATISFACCION E INSATISFACCION EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS</u> ..	116
3.1. LA TEORIA BIFACTORIAL DE HERZBERG	117
3.1.1. Investigaciones sobre la Teoría de HERZBERG	138
3.1.2. Variables relevantes para la determinación de las causas de satisfacción e insatisfacción en el trabajo	158
3.1.3. Críticas a la teoría de HERZBERG	167
3.2. CAUSAS DE SATISFACCION EN ESTUDIANTES	169
III. <u>PROBLEMAS</u>	183
IV. <u>HIPOTESIS</u>	186
V. <u>METODO</u>	190
1. <u>MUESTRA</u>	191
2. <u>VARIABLES</u>	194
3. <u>PROCEDIMIENTO</u>	200
VI. <u>RESULTADOS</u>	203
1. <u>CORRECCION DE LAS PRUEBAS Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS</u>	204
2. <u>HIPOTESIS Nº 1</u>	213
3. <u>HIPOTESIS Nº 2</u>	226
4. <u>HIPOTESIS Nº 3</u>	232
5. <u>HIPOTESIS Nº 4</u>	258
6. <u>HIPOTESIS Nº 5</u>	314
VII. <u>CONCLUSIONES</u>	328
VIII. <u>BIBLIOGRAFIA</u>	336
IX. <u>ANEXO</u>	378

I. RESUMEN

La investigación objeto de esta Tesis Doctoral se basa fundamentalmente en el concepto de locus de control propuesto por ROTTER (1966), y en la teoría sobre satisfacción en el trabajo de HERZBERG (HERZBERG, MAUSNER, PETERSON y CAPWELL, 1957; HERZBERG, MAUSNER y SNYDERMAN, 1959; HERZBERG, 1965, 1966, 1968). Su objetivo es doble: averiguar, por una parte, si existen diferencias en las causas de satisfacción e insatisfacción que muestran los estudiantes universitarios en función de su locus de control, teniendo en cuenta la Carrera que estudian, el Turno en que la realizan y el Curso en que se encuentran encuadrados; por otra, se ha intentado averiguar si las causas de satisfacción e insatisfacción pueden ser medidas utilizando distintas metodologías para ello.

El estudio se llevó a cabo con una muestra compuesta por 965 estudiantes universitarios de la Universidad Complutense de Madrid, de las Facultades de Veterinaria y Ciencias Matemáticas. Los sujetos realizaban sus estudios en los cursos 1º, 2º, 3º, 4º o 5º, de los turnos de Mañana o Tarde.

Para medir el Locus de Control se utilizó el "Inventario de Reacción Social" (ROTTER, 1966), en una traducción preparada por el Equipo de Investigación dirigido por el Dr. PEREDA, mientras que para averiguar las causas de satisfacción e insatisfacción de los estudiantes, se les aplicó un cuestionario ajustado a la metodología del "incidente crítico" utilizada por Herzberg, siguiendo los resultados obtenidos por PEREDA, REDONDO y LILLO (1984) y por PEREDA, REDONDO, EGEA, CONESA y TORTOSA (1986), así como un cuestionario alternativo para medir las causas de satisfacción e insatisfacción de los estudiantes, compuesto por tres preguntas: la primera, en la que los sujetos debían expresar su grado de satisfacción general en la vida universitaria, y dos preguntas divididas en 25 ítems, los mismos que factores incluidos en el cuestionario "Incidente Crítico, más otros cinco que resultaron del desdoblamiento de otros tantos factores de este cuestionario. Los tres cuestionarios se presentan en el Anexo de esta Tesis Doctoral.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- El locus de control de los sujetos determina sólo ligeras diferencias en cuanto a los aspectos de la vida universitaria que causan satisfacción o insatisfacción a los estudiantes, ya sean alumnos de las Facultades de Veterinaria o Ciencias Matemáticas.

- La Carrera universitaria que realizan los sujetos produce algunas diferencias en las causas de satisfacción e insatisfacción que muestran los estudiantes universitarios, aunque esto sucede en grupos de sujetos con características determinadas (con locus de control interno o externo).
- El Turno en que realizan los alumnos sus estudios produce diferencias en las causas de satisfacción o insatisfacción que exponen los estudiantes de las Facultades de Veterinaria o Ciencias Matemáticas, aunque hay que tener en cuenta que esto sucede en grupos de sujetos con características particulares (con locus de control interno o externo).
- El Curso en que están encuadrados los alumnos produce diferencias en las causas de satisfacción o insatisfacción que exponen los estudiantes de las Facultades de Veterinaria o Ciencias Matemáticas, aunque hay que tener en cuenta que esto sucede en grupos de sujetos con características particulares (con locus de control interno o externo).
- El tipo de estudios que realizan los sujetos, conjuntamente con su locus de control, determina el que unos factores puedan ser causantes de satisfacción o insatisfacción para los estudiantes universitarios.
- La variable "locus de control", considerada conjuntamente con el "turno" o el "curso" en que los sujetos realizan sus estudios, produce diferencias en las causas de satisfacción o insatisfacción que muestran los estudiantes de las Facultades de Veterinaria o Ciencias Matemáticas.
- Se aprecia una tendencia general en la mayoría de los grupos de sujetos estudiados a considerar como satisfactores los factores *intrínsecos* a su labor como universitarios, y como insatisfactores o higienizantes los *extrínsecos*, con lo cual parece que la hipótesis en que se basa la teoría de HERZBERG en el mundo laboral tiende a confirmarse en el ámbito académico.
- La utilización de una u otra metodología para determinar las causas de satisfacción e insatisfacción es indistinta, puesto que los factores señalados como satisfactores e insatisfactores por los sujetos de ambas Facultades coinciden, en su gran mayoría, apreciándose diferencias mínimas entre los alumnos de ambas.

- Los resultados permiten, en los análisis de los grupos en los que se ha tenido en cuenta la variable "Locus de Control", ofrecer un cierto apoyo a la teoría bifactorial de HERZBERG, mientras que estos resultados, referidos a la muestra total de sujetos, parecen apoyar la idea de un continuo que va desde la Satisfacción a la Insatisfacción, de lo que se extrae la necesidad de plantear nuevos estudios que clarifiquen la cuestión.

Es importante resaltar que las conclusiones que se presentan tienen un marcado carácter exploratorio, por lo que deben tomarse con las debidas reservas y servir, fundamentalmente, como estímulo de sucesivas investigaciones que lleven a profundizar sobre el tema.

II. INTRODUCCION TEORICA

1. LOCUS DE CONTROL COMO PARTE
DE LA TEORIA DE LA ATRIBUCION

1.1. INTRODUCCION.

Parece evidente, a la luz de los resultados y teorías actualmente en boga, que la mayoría de los psicólogos de la motivación aceptan el hecho de que toda conducta trabaja en función del principio placer-displacer; es decir, los organismos buscan maximizar la estimulación placentera, y minimizar las experiencias dolorosas.

FREUD es considerado, a menudo, el más fiel defensor de la posición hedonista, aunque también consideró una "segunda fuerza" motivacional, que se hace presente en la teoría psicoanalítica por algunas conductas, tales como los sueños traumáticos, los juegos de desaparición y la transferencia. No obstante, FREUD terminó admitiendo que no todo el mundo se guía por el principio del placer, o las "fuerzas motivacionales íntimas", como él las denominaba. En suma, FREUD (1921) reconoció dos principios de acción (o fuerzas motivacionales) fundamentales: hedonismo (placer-dolor, principio guía en el campo de la Motivación) y comprensión del medio ambiente y uno mismo.

El poder o la comprensión es una posición que, hoy día, encuentra su más clara expresión entre los psicólogos identificados con la Teoría de la Atribución. Por ejemplo, KELLEY (1967) asume la idea de que los seres humanos están motivados a «alcanzar un dominio cognitivo de la estructura causal del medio ambiente» (pág. 193). En definitiva, un sujeto cualquiera quiere saber por qué ha ocurrido un determinado suceso. HEIDER (1958), el fundador de la Teoría de la Atribución, lo explica de la siguiente forma:

«La estructura causal del medio ambiente, tal como la describen los científicos, y como la aprenden las personas, es tal que nosotros estamos usualmente en contacto con las desviaciones o manifestaciones del procesamiento de información subyacente. Por ejemplo, si encuentro arena sobre mi mesa, intentaré buscar fuera (de mí) la razón de que se produzca esta circunstancia. Esto lo realizaré, no por curiosidad ociosa, sino porque si encuentro desviaciones relativamente insignificantes de un hecho base central, alcanzaré un medio ambiente estable, y tendré la posibilidad de controlarlo. Probablemente encontraré que la arena provenía de una grieta en el techo, y que esta grieta es la causa de la debilidad de una de las vigas del techo, por lo que alcanzaré a comprender las condiciones, lo

que es de vital importancia para mí. La tierra sobre mi mesa es un mero síntoma, una manifestación que conlleva a ambigüedades, hasta que este hecho (y su explicación) comience a afianzarse en forma de propiedades disposicionales. La búsqueda de aspectos relativamente constantes en nuestro mundo, y las propiedades disposicionales naturales, pueden llevarnos bastante lejos desde los factores inmediatos, o bien pueden terminar repentinamente. Es decir, existe una jerarquía de conocimiento cognitivo, que empieza con el mayor estímulo límite, el reconocimiento de hechos, y gradualmente va profundizando hacia la base causal de estos hechos... El hombre, habitualmente, no está contento simplemente por registrar los hechos que le rodean; necesita referir estos hechos tan lejos como le sea posible a las invarianzas de su medio ambiente que son relevantes, lo que le lleva a comprender lo que experimenta, siendo estos los conocimientos que se recuerdan durante la vida y precipitados hacia la realidad del medio ambiente, con el que después reaccionan» (pp. 80-81).

La descripción de los seres humanos como seres buscadores de información no es exclusiva de los teóricos de la atribución. La teoría de la *Comparación Social* de FESTINGER, por ejemplo, incluye una proposición fundamental, que dice así:

«... allí existe, en el organismo humano, un *drive* que evalúa sus opiniones y sus aptitudes... Una cognición de la persona (sus opiniones y vivencias) sobre la situación en la que él existe, y su estimación de lo que es capaz de hacer (la evaluación de sus aptitudes), juntos, incidirían sobre su conducta. La posesión de opiniones incorrectas y/o estimaciones erróneas de las propias capacidades pueden ser castigadas, e incluso fatales en muchas situaciones» (FESTINGER, 1954, pag. 117).

Puede afirmarse, pues, que la comprensión de uno mismo y del medio ambiente, aparte de placentera, ayuda a la supervivencia a corto y largo plazo, hecho implícito en la cita de FESTINGER (1954). Así, el dominio ocasiona esfuerzos que podrían ser incluidos dentro del principio del placer; sin embargo, puede argumentarse también que el deseo de comprender es independiente de todo lo que concierne al hedonismo y, en el caso de que este conocimiento resulte desagradable al buscar información, se manifiesta en el resurgimiento de un principio del placer conflictivo (vía defendida por FREUD), que es la creencia expuesta por los teóricos de la Atribución.

En definitiva, y aparte de la aceptación del principio del placer, la Teoría de la Atribución tiene una segunda característica, que la diferencia de otras aproximaciones teóricas: su acercamiento puramente cognitivo al estudio de la motivación humana. No obstante, no se entrará en profundidad en los términos de la Teoría de la Atribución, sino que este apartado va a ofrecer una visión aproximada de lo que ha supuesto para el estudio de la Motivación. Esta visión, aparte de un acercamiento histórico, incluirá asimismo una revisión de las principales teorías que han surgido del tronco central, para finalizar con un estudio más detallado de la teoría de la Responsabilidad Personal, y el Locus de Control, tema central de esta Tesis Doctoral.

1.2. APROXIMACION AL ESTUDIO DE LA TEORIA DE LA ATRIBUCION

A la vista del cuerpo de conocimientos generado por la Teoría de la Atribución, no parece muy definido un tronco único, que englobe todas las tendencias, y se ajuste dentro de una Teoría específica de la Atribución; en definitiva, hay muchos teóricos, así como muchas teorías atribucionales. Sin embargo, existe una serie de problemas centrales que guía los pensamientos de la mayoría de los investigadores en este campo (HEIDER, 1958; KELLEY, 1967; JONES, KANOUSE, KELLEY, NISBETT, VALINS y WEINER, 1972; WEINER, 1974, 1980b, 1986). Los teóricos de la atribución están interesados en las percepciones de causalidad, o las razones percibidas por el sujeto de un hecho en particular.

De la Teoría de la Atribución como cuerpo de conocimientos han surgido tres líneas generales de investigación de la causalidad percibida.

En la primera, se ha intentado especificar las causas percibidas de la conducta, con una consideración particular hacia la distinción entre *interno*, o causalidad personal, y *externo*, o medio ambiente causal. En segundo lugar, se han intentado desarrollar leyes generales que relacionan la información antecedente y las estructuras cognitivas con las inferencias causales. Y finalmente, se han asociado las inferencias causales con diversos índices de conducta observada.

La percepción de la causalidad es, en definitiva, una condición impuesta por el perceptor. Como ya señalara HUME (1739), la causalidad no es una propiedad inherente a los sucesos sensoriales. Si observamos un accidente de tráfico, por

ejemplo, en el que se produce una colisión "en cadena", una persona podrá ver que el coche "A" chocó con el coche "B", que a su vez embistió al coche "C". Esta persona verá, pues, que ante el impacto de "A", "B" se mueve, y que, a su vez, ante el impacto de "B", el que se mueve es "C". Más tarde concluirá que fue "A" el causante del cambio de localización de "B", es decir, atribuirá el movimiento de "B" al impacto de "A", y el de "C", al impacto de "B". Pero, en definitiva, no se observan las causas. HUME (y posteriormente KANT, 1781) se fijó en qué causas eran construidas por el perceptor, ya que es este perceptor el que refleja un medio ambiente más observable.

La utilización de las construcciones causales aparece muy bien ilustrada en los experimentos realizados por HEIDER y SIMMEL (1944) y MICHOTTE (1946). En este último experimento, se presentó a los sujetos un disco rojo y un disco blanco (A y B) en movimiento sobre una pantalla. El objeto A se aproximó y chocó con B. Si B se movía inmediatamente, entonces los individuos tuvieron la "impresión causal" de que fue debido a A. MICHOTTE denominó a esto el "efecto lanzamiento". La percepción del efecto de lanzamiento se encuentra enormemente influida por el intervalo entre la llegada de A y la marcha de B. Si el intervalo entre el inicio del movimiento de A y el de B era inferior a 75 milisegundos, los sujetos lo interpretaban como "lanzamiento directo". "Lanzamiento diferido", en cambio, era la interpretación más probable si el intervalo era cercano a los 100 milisegundos. Por fin, si el intervalo entre uno y otro suceso se alargaba hasta los 200 milisegundos, los sujetos no percibían que A fuera el causante del movimiento de B. MICHOTTE también hace notar que si, tras el impacto, B se mueve junto con A, los sujetos creían que B era llevado por A, lo que denominó como "efecto del tren".

El paradigma experimental de HEIDER y SIMMEL (1944) fue similar al utilizado por MICHOTTE, aunque ellos emplearon tres figuras en movimiento, en vez de dos. Estas figuras fueron un triángulo grande, un triángulo pequeño y un círculo. La configuración del estímulo fue más compleja que la utilizada por MICHOTTE, descubriéndose las situaciones interpersonales como consecuencia de la atribución de los movimientos. Por ejemplo, los impactos se interpretaron como "luchas"; los movimientos encadenados generaron temas relativos a "pertenencia a", etc. HEIDER y SIMMEL resaltaron «la gran importancia que tiene la interpretación causal en la organización de los sucesos» (p. 251). Esta organización fue ampliamente delimitada mediante los motivos atribuidos a los movimientos de las

figuras. Así mismo, las acciones autoinducidas que se percibieron originaron diferentes interpretaciones, incluso conductas percibidas como inducidas por otros.

Estos experimentos hicieron difusa la distinción entre percepción de objetos físicos y percepción de personas. Los objetos eran percibidos como "gente" con motivos, emociones, etc. HUME ya había explicado, 200 años antes, que todas las percepciones de causalidad eran constructos, no estableciendo diferenciación alguna entre el análisis causal de los hechos físicos y el de los hechos psicológicos.

1.2.1. La "Teoría de la Psicología Ingenua", de HEIDER.

HEIDER considera su trabajo como *una investigación de la psicología del sentido común* (HEIDER, 1958, p. 79), teniendo en cuenta que está interesado en lo que el "hombre de la calle" piensa acerca de la causalidad. El lenguaje que utiliza, así como muchos de los conceptos básicos en la teoría de la atribución están tomados del lenguaje popular. Palabras tales como "dar", "tomar", "poder", "intentar" y "deber", forman el fundamento del análisis conceptual realizado por HEIDER. El mismo estableció como meta propia *clarificar algunos de los conceptos básicos que se encuentran con más frecuencia al realizar un análisis de descripciones sencillas de conductas* (HEIDER, 1958, pag. 14).

El marco teórico general utilizado por HEIDER se encuentra fuertemente influido por la psicología de la Gestalt y por la Teoría de Campo de LEWIN, como el mismo HEIDER reconoce (1958).

La principal distinción hecha por HEIDER es la de que la conducta depende de factores propios de la persona y de factores propios del medio en que se desenvuelve. Esto es similar a la afirmación lewiniana de que cualquier conducta es una función de la persona y el entorno: $B = f(P, E)$. Sin embargo, HEIDER se refiere a las causas percibidas de la conducta, y no a los determinantes de fuerza que actúan en el momento sobre la persona o influyen sobre un resultado (aunque cae con frecuencia en la utilización del término "motivación", en lugar del de "motivación percibida", que sería más correcto). La ciencia de la motivación y la *etnociencia* de la motivación (la ciencia del profano) pueden produ-

cir leyes completamente distintas; es decir, las leyes "verdaderas" de la conducta y las causas percibidas de la acción pueden no ser idénticas, aunque sí pueden estar interrelacionadas.

Un ejemplo sencillo proporcionado por HEIDER clarifica la distinción persona-entorno. Supongamos que alguien está remando en un lago, en un día de mucho viento. El resultado final (alcanzar la orilla opuesta) puede ser percibido como el resultado de factores internos a la persona (aptitud, esfuerzo, fatiga) o a factores del medio ambiente (viento, olas). El resultado final dependerá de una combinación de estas fuerzas causales. De forma similar, aprobar un examen puede ser percibido como el resultado de factores personales (capacidad, tiempo dedicado al estudio) o de factores ambientales (examen fácil, política de graduación). HEIDER piensa que las fuerzas internas y externas se combinan aditivamente, a fin de determinar la conducta. En el ejemplo primero, tanto el viento como los factores personales (la propia capacidad, por ejemplo) son suficientes para producir la consecuencia deseada. Si la fuerza efectiva del entorno es cero, el resultado dependerá exclusivamente del esfuerzo personal. De igual forma, sin una intervención de la persona, el viento, por sí solo, puede llevar el bote a la orilla opuesta.

La distinción entre las causas personales y ambientales de la conducta está implícita en la práctica totalidad de las teorías motivacionales. HULL postulaba que la conducta está determinada, en parte, por impulsos independientes (personales) y por factores de incentivo (ambientales). Así, una acción instrumental para obtener comida puede iniciarse porque la persona esté hambrienta (empuje), o porque el objeto-meta sea especialmente atrayente (tirón). LEWIN especificó también que la valencia de la meta está en función de las necesidades de la persona y de las propiedades del objeto-meta. De acuerdo con la teoría motivacional de ATKINSON, los individuos difieren en la motivación de logro resultante (factor personal), trabajando diferenciadamente a fin de alcanzar el éxito en tareas de dificultad diversa (factor ambiental). En resumen, tanto la persona como el medio ambiente influyen sobre la acción. Sin embargo, HEIDER, como opuesto a HULL, LEWIN y ATKINSON, acentúa las consecuencias de las atribuciones diferenciales realizadas sobre factores internos versus factores externos.

HEIDER defiende el hecho de que el resultado de una acción está en función de la fuerza personal efectiva, y de la fuerza efectiva del entorno:

$$\text{resultado} = f(\text{fuerza personal efectiva}, \text{fuerza efectiva del entorno})$$

La fuerza personal efectiva consta, a su vez, de otros dos factores: poder y motivación. El Poder suele referirse a la aptitud, aunque otros atributos personales relativamente estables (por ejemplo, la fuerza) también determinan el poder. La Motivación, por su parte, hace referencia a la dirección de la conducta de una persona (intención) y a la fuerza con que intenta llevarla a cabo (esfuerzo). Así pues, tendríamos que:

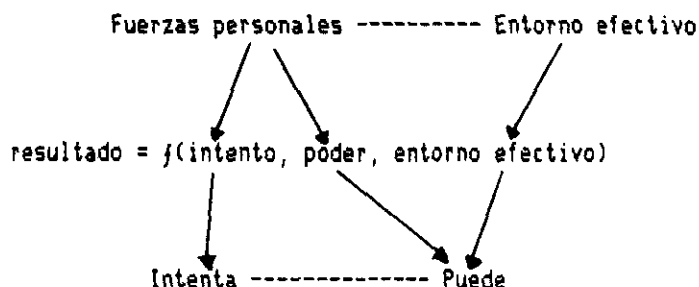
$$\text{resultado} = f(\text{intención}, \text{poder}, \text{entorno efectivo})$$

HEIDER cree que la intención y el poder mantienen una relación multiplicativa: ni la aptitud sin el esfuerzo, ni el esfuerzo sin aptitud, son capaces de superar los obstáculos ambientales. Si cualquiera de estos dos factores tiene un peso de cero, entonces la fuerza personal efectiva será también cero.

HEIDER reagrupa los tres determinantes de la acción percibidos de tal forma que el poder (aptitud) y el entorno efectivo están integrados (o unidos). En la Figura nº 1 se indica que la relación del poder con los factores ambientales determina si un fin "puede" ser alcanzado.

FIGURA Nº 1

Determinantes percibidos de la acción, con el poder asociado con las fuerzas personales o con el entorno efectivo



Por ejemplo, la inteligencia de alguien, con relación a la dificultad de un test, determina si esa persona "puede" o "no puede" pasarlo. De igual forma, la fuerza física, con relación a la anchura de un lago, resistencia o fuerza del viento y demás factores, determina si una persona "puede" o "no puede" remar hasta la orilla opuesta. Pero que "puede" entre en acción va a depender de la motivación, o "intención". HEIDER resume así la cuestión:

«Relacionando los papeles de "puede" e "intenta" en el resultado de la acción con las fuerzas efectivas de la persona y el ambiente, podemos afirmar lo siguiente: cuando decimos *"Puede hacerlo, pero falla sólo porque no lo intenta lo suficiente"*, entonces queremos decir que la fuerza personal efectiva es menor que las fuerzas restrictivas del entorno, sólo porque el esfuerzo no es lo suficientemente grande; con un mayor esfuerzo podría triunfar» (HEIDER, 1958, p. 86)

Al ser la fuerza efectiva personal determinada por ambos, poder (aptitud) y esfuerzo, cuanto mayor sea la aptitud que se posee, menor será el esfuerzo que se habrá de realizar para solucionar los obstáculos del entorno (considerados aquí como la dificultad de la tarea):

$$\text{esfuerzo} = f(\text{dificultad} / \text{poder})$$

«Esto significa que donde gente diferente tiene el mismo poder, el esfuerzo mínimo necesario para triunfar en una tarea variará con la dificultad. También significa que si la tarea se mantiene constante, la persona con menos poder o aptitud tendrá que esforzarse más para triunfar. El mayor esfuerzo será necesario cuando la persona tiene poco poder y la tarea es difícil» (HEIDER, 1958, p. 111).

Despejando matemáticamente resultaría:

$$\text{poder} = f(\text{dificultad} / \text{esfuerzo})$$

HEIDER continúa así su argumentación:

«Así pues, si dos personas se esfuerzan en igual grado, la que solucione la tarea más difícil tendrá mayor poder. Aquella que tiene que esforzarse

más para resolver una tarea de una dificultad dada tiene un poder menor, siendo mostrado el mayor poder o aptitud por la persona que resuelva una tarea difícil con poco esfuerzo. Esto, por cierto, forma la base teórica para incluir problemas con límite de tiempo en los tests de inteligencia. La persona que puede resolver un problema rápidamente lo hace con menos esfuerzo que aquél al que le toma un tiempo considerablemente más largo; por consiguiente, se debería dar un mayor crédito a la puntuación total en inteligencia» (HEIDER, 1958, p. 111).

1.2.1.1. *Atribución de "poder" a la persona o al entorno.*

La discusión precedente indica que "poder" o "no poder" puede ser adscrito a la persona o al entorno. Por ejemplo, manteniendo el esfuerzo constante, una persona puede atribuir el éxito en una determinada tarea a una aptitud alta (persona) o a la facilidad de la tarea (entorno). De la misma manera, el fracaso puede ser atribuido a una carencia de aptitud (persona), o a la dificultad de la tarea (entorno).

En un trabajo en apoyo de este aspecto, WEINER y KUKLA (1970, experimento VI) dieron información a unos sujetos sobre sus resultados en una tarea de rendimiento (éxito, fracaso). Incluyeron asimismo información sobre la norma social, revelando el porcentaje de personas que habían realizado con éxito la tarea (99, 95, 90, 70, 50, 30, 10, 5, 1); los sujetos valoraron entonces si los resultados en las 18 condiciones (dos niveles de resultado por nueve niveles de normas sociales) eran atribuidos a la persona hipotética que realizó la tarea. Las atribuciones fueron indicadas en una escala ordinal, con valores extremos (resultado debido/no debido a la persona).

Los resultados de esta investigación muestran que, cuanto mayor era la consistencia entre el resultado y la actuación de los otros, era menor la atribución a la persona (o mayor la atribución a la dificultad de la tarea). Es decir, si una persona tiene éxito cuando muchas personas actúan como ella, o fracasa cuando todos lo hacen, los resultados serán atribuidos a una tarea fácil o difícil, respectivamente. Pero si alguien tiene éxito cuando otros fallan, o fracasa cuando otros aciertan, los resultados serán atribuidos a la persona. Las normas sociales son, pues, una fuente de información que permite a un individuo o a un observador determinar si "poder" o "no poder" es atribuible a la persona

o el entorno. La atribución de "poder" a la persona o al entorno es importante desde el punto de vista funcional; si el éxito en una tarea (aprobar una asignatura) es atribuido a que la tarea es fácil, los alumnos se matricularán preferentemente en la/s asignatura/s de ese profesor, no se esforzarán en los exámenes, y así sucesivamente. En cambio, si el éxito es atribuido a una alta aptitud, los sujetos se esforzarán en hacerlo bien en todos los demás cursos, aumentarán su nivel de aspiración, etc.

De igual forma, en el estudio de las causas de satisfacción en estudiantes universitarios se pueden encontrar paralelismos con esta línea de argumentación, puesto que la actitud de los alumnos hacia aspectos de la vida universitaria, como vida académica, aprovechamiento de los estudios, interés por los asuntos de la Facultad, etc., pueden estar relacionados con esta dimensión. Si a un estudiante se le ofrece la posibilidad "real" de participar el funcionamiento de su Facultad ("puede" hacer que cambie lo que, a su juicio, está mal, "puede" proponer mejoras o actividades, "puede" relacionarse con los profesores sin distancias), en lugar de ver estas situaciones como algo que está impuesto y anclado en la tradición ("no puede" cambiar el estado de las cosas, "no puede" hacer otra cosa que estudiar), se conseguirá, posiblemente, una Universidad bastante mejor, a nivel de relaciones humanas, de interés por el estudio y por la vida académica.

1.2.1.2. *El estudio de los Antecedentes Causales.*

Los teóricos de la atribución se han preocupado particularmente por cómo se llega a efectuar atribuciones causales (la información usada o los procesos o estructuras activadas que posibilitan a las personas el llegar a una atribución sobre por qué ocurrió un hecho concreto). HEIDER (1958), siguiendo el método de investigación MILL, sostiene que se llega a las atribuciones de acuerdo con la siguiente regla: «Esta condición se considerará responsable de un efecto, cuando al estar presente el efecto también está presente, y cuando al estar ausente el efecto no aparezca» (p. 152).

KELLEY (1967) ha sistematizado los factores resultantes de las atribuciones causales, en *factores ambientales* y *factores personales*. Afirma también que la covariación es el fundamento del proceso de atribución, y compara la atribución

de causalidad a los procedimientos estadísticos más formales utilizados por los científicos. KELLEY lo explica de la siguiente forma:

"Pongan por caso que un individuo disfruta con una película. La pregunta que entonces nos hacemos es si ese disfrute, o *dato puro*, es atribuido a la persona (por ejemplo, se la complace fácilmente), o a las propiedades percibidas de la entidad (es una buena película). El factor responsable puede ser determinado examinando la covariación conjunta del efecto y factores causales sobre:

- a/ entidades (películas);
- b/ personas (otros espectadores de las películas);
- c/ tiempo (la misma persona en distintas exposiciones)
- d/ modalidad de interacción con la entidad (diferentes formas de ver la película)» (KELLEY, 1967, p. 194).

La atribución del placer se dirigirá a la entidad (película) más que a las personas o a uno mismo, si el individuo relaciona diferencialmente las películas, si la respuesta a la película es consistente en el tiempo y las modalidades, y si la respuesta está de acuerdo con el consenso social de otros. Así pues, la probabilidad de atribución a la película se maximiza cuando el individuo disfruta sólo con esa película (alta distinción), cuando disfruta con ella en distintas ocasiones y bajo distintas modalidades (alta consistencia), y cuando a todos los demás les gusta la película (alto consenso).

En el lado opuesto, si el individuo disfruta con todas las películas, es decir, su respuesta a la entidad no es diferencial; si su disfrute con la película varía (baja consistencia); y si a nadie más le gustó esa película (bajo consenso) entonces atribuiremos el disfrute a atributos temporales o estables del espectador, o a las circunstancias presentes en el momento de verla.

McARTHUR (1972) sometió a prueba algunas consideraciones de KELLEY relativas a los antecedentes de las atribuciones causales. Proporcionó a los sujetos información relativa al consenso, distinción y consistencia de una conducta. Cada parte de información indicaba que las conductas se caracterizaban por un alto o bajo grado en cada una de esas tres dimensiones. Se pidió a los sujetos que asignaran causalidades para el hecho, partiendo de cuatro posibles alternativas: causas internas y externas, circunstancias, o una combinación de todas.

Asimismo, el autor introdujo cuatro categorías de verbos: emoción, cumplimiento, acción y opinión.

En general, los resultados obtenidos por McARTEUR confirmaron las suposiciones de KELLEY. Por ejemplo, las atribuciones a la persona fueron dadas, preferentemente, con bajo consenso, baja distinción, y alta consistencia en la conducta. Por otra parte, las atribuciones al estímulo, o entidad del entorno, se generaron cuando la conducta era alta en consenso, distintiva y consistente. Finalmente, las atribuciones a las circunstancias se generaron con una alta conducta de distinción, pero baja en consistencia.

ORVIS, CUNNINGHAM y KELLEY (1975) realizaron una replicación de este experimento, y examinaron más sistemáticamente los antecedentes de las atribuciones causales. Estos investigadores mantienen que hay determinados patrones de evidencia asociados con atribuciones referidas a la persona, a los estímulos, y a las circunstancias (Tabla nº 1). El examen de las columnas de la Tabla nº 1 revela que cada atribución causal está vinculada de manera distinta con cada parte de información. Así pues, *alto consenso* tenderá a producir atribuciones al estímulo; *baja distinción* tenderá a producir atribuciones hacia las personas; *baja consistencia* se espera que produzca atribuciones hacia las circunstancias.

Estos autores proporcionaron a los sujetos una, dos o tres partes de información, pidiéndoles que hicieran atribuciones a la persona, estímulos o circunstancias, para una determinada acción. Al darles una sola parte de información, aparecieron los siguientes patrones: alto consenso daba atribuciones a los estímulos en un 70% de los que contestaron; con baja distinción, un 94% de los sujetos implicaron a la persona; y con baja consistencia apareció en más de la mitad de los sujetos referencia a las circunstancias. Además, los tres patrones de información mostrados por la Tabla nº 1 llevan a inferencias hacia las personas, los estímulos y las circunstancias, pero no con mayor frecuencia que los sujetos que recibieron una sola parte de información.

La investigación de ORVIS, CUNNINGHAM y KELLEY (1975) revela que, incluso en ausencia de una información completa, los individuos son capaces de utilizar evidencias parciales para llegar a realizar inferencias causales. Ciertamente, en la situación típica no es posible disponer de toda la información necesaria para realizar un análisis completo de la covariación conjunta. En estos casos,

KELLEY (1972) sugiere que se produce un esquema de causalidad, o normas generales que relacionan causas y efectos. Estas reglas, creadas a partir de experiencias anteriores, son activadas por informaciones del entorno apropiadas y permiten a la persona superar situaciones en las que la información disponible es limitada. El esquema relaciona inferencia causal y magnitud de un hecho.

Tabla nº 1

PATRONES DE INFORMACION PARA LOS TRES TIPOS DE ATRIBUCION
(Según ORVIS, CUNNINGHAM y KELLEY, 1975, p. 607)

Atribución	Patrón de Información		
	Consenso	Distinción	Consistencia
Estímulo	Alto	Alta	Alta
Persona	Bajo	Baja	Alta
Circunstancia	Bajo	Alta	Baja

El principal significado del esquema causal es que permite al individuo predecir efectos a partir de la presencia o ausencia de ciertas causas. Aún más, dado un efecto, los sujetos pueden generar inferencias acerca de las causas subyacentes al mismo. Acerca del esquema causal, CUNNINGHAM y KELLEY (1975) realizaron un experimento en el que, tal y como se predijo, el esquema de causalidad múltiple suficiente tuvo una probabilidad mayor de ser inferido cuando se daban hechos extremos (aunque hubo también hechos para los que éste no era el caso).

Otro de los aspectos más considerados es la denominada *Perspectiva Actor/Observador*. Diversos experimentos han demostrado que ciertas informaciones específicas sobre consenso, consistencia y distinción, influyen si las atribuciones se realizan sobre las personas o el entorno. Además, se ha afirmado que existen diferencias sistemáticas entre las atribuciones, en función de la perspectiva de la persona que realiza la atribución. Más específicamente, JONES y NISBETT (1972) han establecido la existencia de una tendencia omnipresente, por parte de los actores, a atribuir sus acciones a las necesidades situacionales, mientras que los observadores tienden a atribuir esas mismas acciones a sólidas

disposiciones personales. Estos autores ofrecen un cierto número de razones plausibles para estos sesgos. Sostienen que los actores tienen conocimiento sobre cómo actuar ante las diversas situaciones que se les presentan. Sus variaciones conductuales ante las diversas situaciones les alejan de tomar disposiciones atribucionales acerca de sus propias acciones. Por otro lado, la ausencia de información distinta puede sesgar a los observadores hacia una determinada atribución disposicional.

En un plano más secundario, JONES y NISBETT sugieren que los actores perciben el medio ambiente, pero que los observadores se centran sobre los actores y su conducta. De aquí que los actores van a percibir el ambiente como más notorio, mientras que los observadores percibirán con mayor intensidad a las personas. En definitiva, actores y observadores basan sus inferencias sobre informaciones dispares, de lo que pueden resultar juicios incongruentes.

Si la atención o foco es la responsable de los sesgos atribucionales, entonces sería posible alterar estos sesgos mediante una manipulación relativa de la autoconciencia. Un número considerable de investigaciones ha demostrado, aparentemente, que la alteración de la perspectiva hace que cambien las atribuciones causales (véase, por ejemplo, DUVAL y WICKLUND, 1973; STORMS, 1973).

Sin embargo, y a pesar de estos resultados confirmatorios, la hipótesis del actor/observador permanece sin comprobar totalmente (MONSON y SNYDER, 1977). Parte del problema se encuentra en que las propias atribuciones y las referidas al entorno no son siempre claras. Esta confusión es mucho más fuerte si se considera la "libertad" de la conducta (internalismo) entre las distintas especies. En general, las especies más desarrolladas ofrecen mayor variabilidad en su conducta dentro de una situación particular.

Para sumarse a esta situación confusa, se han encontrado también resultados adversos a la hipótesis del actor/observador (MONSON y SNYDER, 1977). En contextos relacionados con el logro, por ejemplo, los actores atribuyen el éxito y el fracaso a su capacidad y/o esfuerzo, que son factores personales. En suma, y aunque la hipótesis del actor/observador ha llamado mucho más la atención que cualquier otro presupuesto de la teoría de la atribución, es relativamente menos conocida como índice en el que apoyarse para basar los efectos de la perspectiva del sesgo atribucional.

1.2.2. La Disonancia Cognoscitiva.

El problema de las dinámicas cognitivas es el problema psicosociológico de la década (ZAJONC, 1968, p. 338) es una afirmación que goza de la aceptación generalizada de los teóricos. Por "Dinámicas Cognitivas" se entiende la tendencia hacia el cambio cuando las condiciones están en conflicto, es decir, cuando son inconsistentes o inadecuadas. En las últimas décadas han sido formuladas diversas teorías referidas a la consistencia cognoscitiva. Estas teorías, aunque con denominaciones diferentes (ha sido llamada *equilibrio*, *congruencia* o *disonancia*) tienen todas en común la noción de que la persona tiende a comportarse de manera que se minimice la inconsistencia interna entre sus relaciones interpersonales, entre sus condiciones intrapersonales, y entre sus creencias, sentimientos, y acciones, como señala McGUIRE (1966). La más conocida de todas estas aproximaciones teóricas al estudio de la consistencia es la teoría de la Disonancia Cognoscitiva.

Esta teoría está imbricada con los efectos existentes en las relaciones entre elementos cognitivos. Los elementos, en la teoría de la disonancia, se refieren a creencias y conocimientos, principalmente, y podrían no tener relación con otros, o bien estar relacionados en forma constante o disonante. Según FESTINGER (1957), se afirma que dos cogniciones se encuentran en un estado de disonancia «cuando el anverso de una es el reverso de la otra» (p. 13). Por ejemplo, el conocimiento de que uno bebe, y que el abuso del alcohol puede ser malo para el propio hígado (y de rebote, para la salud general), son condiciones disonantes. Asimismo, el hecho de comprar un coche sabiendo que el servicio post-venta es muy malo crea unas condiciones inadecuadas. Si uno cree que beber produce cirrosis o sabe del mal servicio de una determinada casa comercial, se seguiría que no se debería beber o comprar determinado coche. FESTINGER, pues, defiende que la disonancia es un estado motivador que origina conductas tendentes a reducir la discrepancia, alterando las partes que están en desacuerdo.

La forma en que sean controladas dependerá, en parte, de la resistencia al cambio de las cogniciones relevantes. Las opiniones y las creencias son más fáciles de alterar que una conducta dominante en el momento presente (WICKLUND y BREHM, 1976); sin embargo, si el individuo que adquiere un coche de una marca con mal servicio post-venta continúa creyendo que ha realizado una mala adquisición, podría conseguir una reducción de la disonancia con más facilidad lle-

gando a la conclusión de que la compra fue un error, y vendiendo el vehículo, que intentando convencerse a sí mismo de que, en definitiva, el servicio no es tan malo.

La magnitud propuesta de la disonancia es una función de la proporción de cogniciones disonantes y consonantes. Por otra parte, la disonancia se determina en función de la importancia de las cogniciones que son consideradas. De acuerdo con WICKLUND y BREHM (1976), la fórmula de la magnitud de la disonancia activada sería:

$$\text{Disonancia} = \frac{\text{cogniciones disonantes} \times \text{importancia de las cogniciones}}{\text{cogniciones consonantes} \times \text{importancia de las cogniciones}}$$

La justificación empírica de la teoría ha sido realizada mediante estudios de campo, aunque la mayor parte de las investigaciones han sido llevadas a cabo en el laboratorio, bajo condiciones experimentales controladas. Muchos de estos estudios de laboratorio comprometen a los sujetos en situaciones que, en la vida real, serían habitualmente evitadas (pues los aspectos negativos de la acción son disonantes con el conocimiento por parte del sujeto de que la acción ha sido realizada). Estos estudios son conocidos bajo la denominación de "Conformidad forzada" o "Justificación Insuficiente". FESTINGER y CARLSMITH (1959), como iniciadores del estudio sobre el tema en particular; ARONSON y CARLSMITH (1963), que ampliaron el campo al estudio de las acciones sancionadas; BREHM (1962), en el área de la justificación insuficiente como medio para valorar el hambre, la sed, y el consumo excesivo de agua; GRINKER (1967), estudiando el control cognitivo del dolor, son algunos de los autores que han obtenido evidencia favorable hacia la teoría, en general, y al procedimiento de la "Justificación Insuficiente", en particular.

El lenguaje atribucional ha sido utilizado para explicar el fenómeno de la disonancia cognoscitiva. La aproximación atribucional a la conducta de reducción de la disonancia se apoya fundamentalmente en el análisis teórico de BEM (1967, 1972). Este autor sugiere que los individuos infieren sus estados internos a partir de su conducta, tal como lo harían al efectuar juicios sobre otras personas. De acuerdo con esta línea de razonamiento, cualquier individuo percibe que ha actuado con una justificación externa insuficiente, percibiendo en la

base de su acción que este hecho posee un valor intrínseco. De esta forma, el sujeto está cometiendo un "error" atribucional, al intentar explicar su conducta pasada. De aquí que un problema clave en los experimentos sobre disonancia sea el de elicitar, en primer lugar, la conducta, a pesar de su justificación insuficiente. Como dice KELLEY (1967), los sujetos poseen solamente la "ilusión de libertad" en el paradigma de la justificación insuficiente, porque casi todos consienten en la petición que el experimentador les hace, aunque la situación les sea presentada como una elección libre.

El análisis de las situaciones disonantes ha sido extendido por otros autores a otras áreas: NISBETT y VALINS (1971) a situaciones en que la recompensa intrínseca es consistente con el hecho realizado; ZANNA y COOPER (1976), en un intento de acercar la teoría de la atribución y la de la disonancia cognoscitiva, relacionándolas con la teoría de la Activación. Estos estudios, y otros relacionados con ellos, han llevado a una cierta controversia que, lejos de estar resuelta, sigue aún vigente en la actualidad.

En definitiva, y en palabras de WEINER (1980b):

«La Teoría de la Atribución no se concibe como una panacea para resolver todos los problemas en el estudio de la motivación. Ni se mantiene que sea el único camino posible de aproximación cognitiva a la conducta. Más bien, el énfasis en las cogniciones de tipo causal es una dirección razonable para la formulación de una teoría general en la que los pensamientos son sistemáticamente puestos en relación con la conducta» (p. 326).

2. LOCUS DE CONTROL COMO PARTE
DE LA TEORIA
DE LA RESPONSABILIDAD PERSONAL

2.1. INTRODUCCION

Aunque resulta difícil concebir los enfoques teóricos de la Responsabilidad Personal sin hacer mención a la Teoría del Aprendizaje Social, la dinámica del texto hace necesario obviar un apartado cuya enumeración no haría sino complicar la lectura, sin aportar contenidos sustanciales al tema de estudio.

Por otra parte, al asumir la teorización sobre el constructo Locus de Control gran parte de los postulados defendidos por ROTTER y otros teóricos del Aprendizaje Social (ROTTER, 1954; CRANDALL, 1955; MAHRER, 1956; MERTON, 1957; JESSOR y cols., 1968; JESSOR, CARMAN y GROSSMAN, 1968; KATROVSKY, 1968; ROTTER, CHANCE y PHARES, 1972; LIEBERT y SPLIEGER, 1974; ROTTER y HOCHREICH, 1975; PHARES, 1976), resulta poco menos que innecesario redundar en aspectos que se van a tratar en profundidad más adelante.

En cualquier caso, el lector interesado puede encontrar una visión más pormenorizada de la Teoría del Aprendizaje Social, no sólo en lo que se refiere a ROTTER y sus seguidores, sino otros teóricos significativos (BANDURA, DOLLARD, MILLER, WALTERS, etc.), en las obras de WEINER (1972, 1980b, 1986), así como en las de los propios autores reseñados.

2.2. ENFOQUES TEORICOS EN LA TEORIA DE LA RESPONSABILIDAD PERSONAL

El Locus de Control asienta su tercera base en la formulación de la teoría de la Responsabilidad Personal. A su vez, y aunque fuertemente imbricada con ellas, el locus de control ha proporcionado la suficiente base teórica para que se desarrollen otros enfoques, que se examinarán seguidamente.

Si bien podría parecer incorrecta esta ordenación, se ha preferido realizarla así por una razón fundamental, de orden práctico: son teorías que, aunque derivadas del tronco atribucional, tienen una lectura separada perfectamente comprensible. Por tanto, y aunque las referencias cruzadas serán continuas, esta distribución permitirá centrar de la mejor manera posible lo que constituye el ámbito de esta investigación: el estudio de la Teoría del Locus de Control.

2.2.1. Motivación Intrínseca versus Extrínseca: La Teoría de la Evaluación Cognitiva.

Probablemente, uno de los descubrimientos mejor documentados en la literatura psicológica sea el de que el emparejamiento entre una conducta y su recompensa incrementa la probabilidad de que esa conducta sea repetida. Este principio del Refuerzo fue articulado por THORNDIKE y elaborado posteriormente por el conductismo skinneriano. La respuesta puede ser concebida como algo que incrementa la expectativa subjetiva de alcanzar la meta, por lo que aumentará la probabilidad de que el organismo pueda repetir la conducta recompensada, en ocasiones sucesivas.

La teoría de ATKINSON sobre el *Motivo de Logro*, y los datos empíricos relativos a las consecuencias del éxito y el fracaso, han demostrado con claridad que las personas suelen inclinarse por los riesgos intermedios. De aquí que el éxito (*la recompensa*) en una tarea fácil no deba aumentar la probabilidad de que una persona vuelva a escoger esa tarea (siempre que tenga posibilidad de elegir, por supuesto).

Consistentemente con los datos que cuestionan los efectos positivos de la recompensa, existe una cantidad creciente de publicaciones que documenta el hecho de que los niños que tienen un interés inicial en la tarea (*Motivación Intrínseca*) bajan en su interés cuando se les promete una recompensa externa (*Motivación Extrínseca*) para que realicen esa tarea (DECI, 1975). Estableciendo alguna diferenciación, cuando esa tarea se construye solamente como medio de llegar a un fin, pierde parte de su valor (KRUGLANSKI, 1975).

Este corpus de conocimiento es identificado habitualmente con el nombre de *Motivación Intrínseca versus Extrínseca*, o *Los efectos indeterminados de la Motivación Extrínseca sobre el Interés Intrínseco*. Es una línea que ha recibido influencias de la "Teoría de la Evaluación Cognitiva", de DECI (1975), y está estrechamente relacionada con la distinción realizada por ROTTER y DE CHARMS entre fuentes de control interno (Origen-Motivación Intrínseca) y externo (Instrumento-Motivación Extrínseca).

La proposición inicial de la teoría de la Evaluación Cognitiva, tal como la formula DECI (1975), dice así:

«Un proceso por el que puede ser afectada la Motivación Intrínseca es un cambio en el Locus de Control percibido, sea interno o externo. Esto puede originar un cambio en la Motivación Intrínseca, y puede suceder, bajo ciertas circunstancias, que alguien reciba recompensas extrínsecas por actividades que estaban intrínsecamente motivadas» (pág. 139).

WEINER (1980b) ejemplifica con una historieta recogida por AUSUBEL (1948) lo que vendría a suponer la afirmación anterior de DECI:

En una pequeña aldea del Sur, hasta la que había llegado el Klan, un sastre judío cometió la temeridad de abrir su tienda en la calle principal. A fin de que abandonara la villa, el Kleagle del Klan envió a una banda de granujillas, para que le amedrentaran. Todos los días se situaban en la puerta de la tienda, y le gritaban: "*¡Judío, Judío!*". Así, un día tras otro, hasta que la situación llegó a preocupar al sastre. Sufrió mucho porque esto llegara a alcanzar a su familia, y se pasaba las noches sin dormir a causa de ello. Finalmente, loco de desesperación, ideó un plan.

Al día siguiente, cuando la banda se situó en la puerta para molestarle, como de costumbre, traspuso la puerta y les dijo: "*Desde hoy, a cada chico que me llame judío, le daré un dime*". Dicho esto, sacó una moneda para cada uno, y se las entregó. Contentos con su botín, los muchachos volvieron al día siguiente, y comenzaron a gritar: "*¡Judío, Judío!*". El sastre salió sonriendo, metió la mano en el bolsillo y entregó a cada uno un níquel, diciendo: "*Un dime es demasiado. Hoy sólo puedo daros un níquel*". Los muchachos quedaron satisfechos, pues a pesar de todo un níquel era mucho dinero.

Sin embargo, al día siguiente el sastre les entregó solamente un penique.

"*¿Por qué nos das sólo un penique?*" - le preguntaron.

- *Es todo lo que puedo daros* - contestó el sastre.

- *Pero hace unos días nos diste un dime, y ayer nos diste un níquel. Eso no está bien, señor.*

- *Lo tomáis o lo dejáis. Eso es todo lo que os voy a dar.*

- *¿Y piensas que te vamos a gritar "Judío" por un cochino penique?*

- *¡Espero que no!* - respondió. Y, efectivamente, no volvieron.

En esta historia encontramos una actividad motivada intrínsecamente (hostigar al sastre), que llega a ser motivada por una recompensa externa (dinero), con un valor descendente. (NOTA: Penique, Niquel y Dime equivalen, respectivamente, a uno, cinco y diez centavos de dólar)

LEPPER, GREENE y NISBETT (1973) realizaron un experimento, con el que pudieron demostrar este efecto en el laboratorio. En su estudio, seleccionaron niños de una guardería, interesados en el dibujo. Se propuso a los niños realizar una tarea de dibujo, bajo una de las tres posibles condiciones experimentales: *recompensa esperada*, en la que se dijo a los sujetos, de antemano, que recibirían un "certificado de buen jugador" si jugaban con los materiales experimentales; *recompensa inesperada*, en la que los sujetos recibieron la misma recompensa (el certificado), aunque no sabían que fueran a recibirlo, una vez completado su dibujo; *control*, en la que la recompensa no era esperada, ni recibida.

Una o dos semanas más tarde se propuso a los niños realizar de nuevo su dibujo, durante una de sus horas habituales de clase. Los sujetos gozaron, en esta ocasión, de libertad para dedicarse a la tarea de dibujo, o a cualquier otra que prefirieran desarrollar. No se proporcionó recompensa alguna, ni los maestros les animaron a utilizar un material en particular. Los resultados de la observación de la conducta de los niños revelaron que los niños de la condición experimental *recompensa esperada* exhibieron un menor interés en la tarea de dibujo que los otros dos grupos de niños, de lo que se desprende que aquélla fue la causante de la alteración de la conducta subsiguiente, ya que la conducta de los sujetos recompensados fue diferente, en comparación a la de los sujetos que habían recibido inesperadamente la misma recompensa.

El estudio anterior suscita varias preguntas, relacionadas con la efectividad de la recompensa extrínseca cuando se intenta aumentar su valor intínseco, con la determinación o indeterminación del interés de los sujetos hacia la recompensa, con la calidad del trabajo realizado, en función del tipo de motivación que guía a los sujetos al realizar la tarea, y con la propia recompensa, si sólo es ofrecida a cambio de un trabajo de gran calidad. Parte de estas cuestiones han sido estudiadas (CONDY, 1977; DECI, 1975), y alguna de ellas respondida en estos trabajos. Sobre la última, DECI (1975), afirma que cualquier recompensa tiene un aspecto controlador y otro informativo que proporcionan al sujeto toda la información pertinente sobre su competencia y su autodeterminación.

Si esto es así, al predominar el aspecto controlador, el sujeto puede iniciar un cambio en el locus de causalidad percibida, mientras que si predomina el aspecto informador, el sujeto podría iniciar un cambio en los dos sentidos (competencia y autodeterminación) antes considerados.

Las investigaciones realizadas apoyan la idea de que las recompensas contingentes indican que el individuo es competente en las tareas que aumentan su motivación, más que en las que la disminuyen.

El efecto de "disminución" producido por la recompensa extrínseca aparece como un fenómeno poderoso. Según DECI (1975), las implicaciones que tiene un descubrimiento de este tipo sobre la práctica académica, los procedimientos de motivación de conducta, y la administración de las empresas, son asombrosos. La mayoría de las explicaciones teóricas que se han apuntado para el fenómeno de la disminución no han podido conseguir una clarificación del mismo ni, por supuesto, explicarlo satisfactoriamente. Ni la teoría de la "autopercepción", de BEN (1972), ni los resultados de KRUGLANSKI, ALON y LEWIS (1972), ni las concepciones de ATKINSON sobre la motivación extrínseca e intrínseca han podido clarificar lo suficiente la teoría, ni contradecir los resultados aportados por LEPPER y cols., hasta el punto en que también sigue en vigor la afirmación de estos autores: *en momentos perjudiciales o inconvenientes para el individuo, las motivaciones intrínsecas y extrínsecas se influyen entre sí* (con lo que los teóricos de la motivación, al tener que preocuparse también de las interrelaciones entre los determinantes de la acción, ven complicado aún más su trabajo).

2.2.2. El estudio de la Causalidad Personal.

DE CHARMS realizó una distinción entre los términos por él utilizados -*Origen* e *Instrumento*- que es muy similar a la realizada por ROTTER (1966) entre control interno y externo. En su trabajo, DE CHARMS (1968) afirma:

«Utilizamos los términos *origen* e *instrumento* como términos taquigráficos que connotan la distinción entre forzado y libre. Un "origen" es una persona que concibe que su conducta está determinada por sus propias elecciones. Un "instrumento" es una persona que percibe que su conducta está determinada por fuentes externas, ajenas a su control. Sentirse como un

origen tiene fuertes efectos sobre la conducta, en comparación a sentirse como un instrumento. La distinción es continua, no discreta (una persona puede sentirse como un origen en determinados momentos, y como instrumento en determinados otros momentos).

El aspecto personal es más importante, motivacionalmente, que los hechos objetivos. Si una persona se siente como un origen, este hecho será más importante, a la hora de predecir su conducta, que cualquier indicación objetiva de coacción. Por el contrario, si se considera un instrumento, su conducta estará fuertemente influenciada, a pesar de cualquier evidencia objetiva de que es libre. Un origen tiene un fuerte sentimiento de causalidad personal, un sentimiento de que el locus de causalidad de los efectos apreciados en su entorno procede de sí mismo. Tal *feedback* que refuerza este sentimiento proviene de los cambios en su entorno, atribuidos a su conducta personal, constituyendo una poderosa fuerza motivacional para dirigir la conducta futura. Un instrumento tiene el sentimiento de que las fuerzas causales están fuera de su control, o que la fuerza personal reside en los otros, o en el entorno físico, lo que determina su conducta. Todo esto constituye un fuerte sentimiento de impotencia o ineficacia» (pp. 273-274).

DE CHARMS asocia el concepto de *origen* con la conducta motivada intrínsecamente (término que volverá a aparecer en el siguiente apartado), es decir, las propias fuerzas; lo asocia también con términos tales como *libertad de movimiento*, y con la percepción de situaciones como un reto. Inversamente, el concepto de *instrumento* está ligado con conductas motivadas extrínsecamente (fuerzas inducidas), con la restricción de movimientos, y con la percepción de las situaciones como algo amenazante.

En un trabajo posterior, DE CHARMS (1976) relaciona la clasificación *Origen-Instrumento* con la dimensión *valor bueno-valor malo*, con lo que se trascienden los límites, de por sí amplios, del Locus de Control.

Se han realizado experimentos en los que se manipularon factores situacionales acerca de los sentimientos experimentados por los sujetos de ser un origen o un instrumento. La línea general de estos trabajos ha consistido en inducir una cierta "libertad" en una condición experimental, restringiéndola en la condi-

ción con la que se compara. Por ejemplo, en un experimento realizado por KUPERMAN (1967), se propuso a unos niños que realizaran una tarea de reproducción de modelos. En la condición *Instrumento*, los niños debían reproducir el modelo exactamente, mientras que en la condición *Origen* podían realizar su tarea libremente. Una vez realizada la tarea se les pasó un cuestionario, del que se desprendió que los sujetos de la condición *Origen* manifestaron haber disfrutado y haberse interesado más en la tarea, así como estar dispuestos a continuar, que los niños de la condición *Instrumento*. No obstante estas respuestas, no se apreciaron diferencias objetivas significativas entre las conductas manifestadas por los niños de ambas condiciones experimentales.

En suma, el concepto de *Origen-Instrumento* es similar a la noción de *Locus de Control interno-externo*, como se verá más adelante. En contraste con la línea de trabajo de ROTTER, el Estudio de la Causalidad Personal ha seguido la vía de la clínica, más bien que el enfoque experimental de la motivación. Es decir, que antes de especificar los determinantes de la conducta, DE CHARMS ha realizado una construcción y examinado un orden de la conducta al que pueda ser aplicada. Este enfoque ha resultado fructífero, aportando ideas interesantes y con aplicaciones prácticas, si bien la verificación empírica, hasta el momento, no es excesivamente abundante.

2.2.3. Libertad percibida.

La libertad, tradicionalmente, ha sido asociada inversamente con las fuerzas impuestas sobre la elección. Estas fuerzas pueden ser obvias, como la limitación del espacio físico descrita por LEWIN (1935, 1951). Sin embargo, muchas de estas limitaciones sobre la libertad de elección no son tan obvias. STEINER (1970) ha propuesto un modelo en el que, en situaciones de elección, cuanto mayor es la semejanza entre los atractivos de las alternativas, mayor es la libertad en la elección por parte del sujeto. Una implicación del análisis de STEINER es que, mientras las fuerzas exteriores son potentes, la libertad percibida es baja.

Así, la libertad experimentada durante una entrevista de selección para un empleo, o cuando se estudia en una biblioteca pública, sería baja. En estos momentos, las fuerzas del entorno dictan un tipo particular de decisión al obser-

var la propia conducta. Ya que la conducta está *forzada* por el entorno, generalmente no se va a poder aprender a partir de la observación de los individuos en estas situaciones. Sin embargo, y en ciertos momentos, las personas que se encuentran en esta tesitura pueden exhibir conductas "fuera de lugar", como hablar en la biblioteca, o interactuar en forma negativa con el entrevistador. En estos ejemplos, los observadores pueden etiquetar con facilidad a los sujetos en cuestión como "habladores" o "agresivos" (JONES, DAVIS y GERGEN, 1961).

STEINER (1970) defiende también la idea de que la libertad personal varía en función del valor esperado de las alternativas que se ofrecen. Denomina a esto el *resultado de la libertad*, y afirma que cuanto más positivos son los resultados de las elecciones realizadas, mayor va a ser la libertad experimentada por el sujeto. Así, por ejemplo, una elección entre dos trabajos muy bien pagados puede crear un mayor sentimiento de libertad que una elección entre dos trabajos mal pagados (asumiendo que el resto de condiciones hacen iguales a las dos alternativas, en todos los demás aspectos).

2.2.4. Reactividad Psicológica.

Las personas se ven envueltas diariamente en "luchas" para preservar su libertad psicológica, puesto que son muchos los sucesos cotidianos que comprometen esta libertad. Encerrar a un niño en una habitación, verse forzado a aceptar una decisión, escuchar un mensaje que se preferiría no haber oído, ser presionado por otros, soportar las críticas y las censuras, e incluso no poder realizar unos determinados estudios, son algunos ejemplos de pérdida de libertad.

De acuerdo con la teoría de BREHM (1966, 1972), cuando la libertad de una persona comprometida en una determinada conducta es amenazada o dirigida, la motivación para realizar esa conducta, y consecuentemente para restablecer la libertad, se incrementa. BREHM (1972) afirma:

«Una persona que piensa que una de sus libertades se encuentra amenazada o ha sido eliminada, está activada motivacionalmente. Esta "activación emocional", llamada *Reactividad Psicológica* (BREHM, 1966), es lo que mueve a la persona a restablecer sus libertades» (pág. 1).

Muchas investigaciones han demostrado los efectos motivacionales de la Reactividad Psicológica. En la mayor parte de ellas, los individuos se encuentran a sí mismos incapaces de realizar las conductas que, originalmente, sí eran adecuadas para ellos. En uno de estos experimentos, HAMMOCK y BREHM (1966) pidieron a unos niños que ordenaran nueve barritas de caramelo, de acuerdo con su deseabilidad. Como recompensa, al grupo experimental se le ofreció la posibilidad de elegir la barrita que quisieran, mientras que al grupo control se le informó de que podrían recibir una o dos barritas distintas. Los niños tuvieron entonces que señalar cuáles eran las barritas tercera y cuarta en orden de preferencia, recibiendo como recompensa (la recompensa prometida) la más atractiva de estas dos. De esta forma, se creó una condición de reactividad en la condición de decisión, puesto que los niños que fueron informados que podrían escoger cualquier barrita libremente, fueron coartados en esta libertad. A continuación de la entrega del caramelo (pero antes que lo comieran), el experimentador pidió a los sujetos que reclasificaran sus barritas.

Si la hipótesis sobre la reactividad y la atracción percibida (actitud) era correcta, la preferencia por la alternativa denegada (eliminada) debería incrementarse en la condición de decisión. Los resultados de esta investigación indican que la clasificación de la alternativa eliminada se incrementó en la condición experimental o reactiva, aunque la disminución del atractivo de la barrita en la condición de elección forzada fue mucho más espectacular. En un segundo estudio los sujetos recibieron la barrita de menor preferencia, siendo los resultados, prácticamente, una replicación de los anteriores.

MAZIS (1975) logró medir la reactividad psicológica en una situación real. Con motivo de una ley anticontaminación implantada en Miami, por la que se prohibía la utilización de detergentes que contuvieran fosfatos (hecho que limitaba mucho la capacidad de elección de los habitantes de la ciudad), planteó su experimento. En estas circunstancias, la teoría de la reactividad psicológica sugiere que los compradores podrían experimentar un gran deseo por adquirir este tipo de productos, pudiendo aumentar, asimismo, sus opiniones favorables hacia ellos. Para probar esta hipótesis, MAZIS comparó las actitudes de los consumidores de Miami con las de los de Tampa, donde esta prohibición no tenía efecto.

Sus resultados indicaron que los sujetos de Miami mostraron una valoración mayor del rendimiento obtenido con este tipo de detergentes, que la otorgada por

los habitantes de la población control. Este autor sometió a prueba una hipótesis adicional, al volver al mercado de Miami alguno de los detergentes antes prohibidos, pero ya sin fosfatos. De esta forma, pudieron ser comprobadas las actitudes de las personas que cambiaron de producto, con las de las personas que todavía utilizaban el mismo tipo de detergente. Estas comparaciones revelaron que las personas que cambiaron de producto tasaron la efectividad del nuevo por debajo de aquéllos que no habían cambiado. Efectivamente, el efecto principal de reactividad no fue que se incrementara la deseabilidad del detergente con fosfatos, sino que se obtuvo una actitud fuertemente negativa hacia las cualidades del detergente alternativo.

Prácticamente en todas las naciones de la Tierra se pueden encontrar hechos que ilustrarían sobradamente la Teoría de la Reactividad Psicológica y los efectos que produce. De entre ellos, se puede destacar el Motín de Esquilache (1766) en España, las revoluciones francesa (1789) y rusa (1917), la Enmienda número 18 a la Constitución de los Estados Unidos de América (1920) o los sucesos recientes en los países de la Europa del Este, desde los cambios pacíficos en Hungría y Checoslovaquia hasta la sangrienta revolución rumana, de consecuencias conocidas para el desarrollo posterior de la vida interna de los países mencionados. En estas situaciones, o en las que crearon las condiciones para que sucedieran, las personas sintieron la necesidad de recuperar la libertad que se les negaba, de restablecer el equilibrio perdido. Las consecuencias de estas acciones son conocidas por todos, en sus vertientes positiva y negativa.

2.2.5. El Modelo de Indefensión Aprendida.

En el apartado anterior se esbozaron algunas de las consecuencias psicológicas que para la persona puede acarrear la falta de libertad y la ineficacia en el control de la propia vida. En muchas ocasiones, estas consecuencias pueden resultar perjudiciales. En dos trabajos que se comentan a continuación, en los que se utilizaron ratas como sujetos experimentales, se ilustran perfectamente estos efectos adversos.

En uno de ellos, MOWRER y VIEK (1948) dieron a unas ratas hambrientas la posibilidad de comer durante 10 segundos, antes de recibir un choque eléctrico. Para la mitad de los sujetos, el choque pudo ser evitado dando un salto, conducta

que los animales aprendieron con rapidez. El resto de las ratas no podían poner término al choque, fuera cual fuese su actividad. Los experimentadores midieron la conducta de comer en los dos grupos de ratas, a fin de examinar los efectos de la conducta de indefensión. Por estudios anteriores, los autores conocían el hecho de que el miedo inhibe la conducta de comer. Los resultados de este experimento revelaron que las ratas del grupo experimental, o "indefensas", inhibieron su conducta de comer, mientras que la conducta consumatoria de las ratas del grupo control no resultó muy afectada.

En el segundo de los experimentos considerados, RICHTER (1958) observó muchos casos de "muerte repentina" entre las ratas, durante un experimento. En investigaciones en las que se evaluaba la resistencia de nado, por ejemplo, muchas ratas se ahogaban inexplicablemente, después de haber nadado durante un largo período de tiempo. RICHTER intentó explicar este hecho afirmando que las ratas, en definitiva, se daban por vencidas al encontrarse en una situación ante la que no poseían los medios para escapar, de ninguna manera. Como afirma LEFCOURT (1973), se puede inferir que una falta de control de la propia situación tiene efectos negativos sobre el desarrollo normal del organismo.

Relación entre Indefensión Aprendida y Depresión. Probablemente, el análisis más sistemático e influyente sobre la pérdida del control sea el realizado por SELIGMAN y sus colaboradores. Aunque la mayoría de las investigaciones realizadas por este grupo han tenido como sujetos a seres no humanos, cada vez es mayor el número de sujetos humanos que son sometidos a investigación, por las implicaciones que tiene el enfoque para el tratamiento de la depresión.

SELIGMAN (1975) afirma que los organismos están indefensos cuando sus acciones no influyen sobre los resultados de aquéllas. El presupuesto fundamental de su teoría indica que las condiciones de indefensión se encuentran bien establecidas cuando la probabilidad de obtener una recompensa ante una respuesta dada se iguala con la probabilidad de obtener esa recompensa, aunque no haya sido emitida la respuesta. Como se puede ver, existe una cierta ambigüedad acerca de si la indefensión se refiere a la contingencia de refuerzo o a la reacción del organismo.

A fin de estudiar la indefensión en el laboratorio, SELIGMAN y MAIER (1967) administraron choques eléctricos inescapables a unos perros, durante un cierto

periodo de tiempo. Los perros estaban colocados en un arnés, recibiendo el choque eléctrico en una de las patas traseras. En esta situación, se proporcionó a los animales un estímulo condicionado, que les indicaba que el choque *podría* seguir a continuación. Sin embargo, al contrario que en el entrenamiento inescapable, el choque eléctrico podía ser detenido, cruzando la barrera que delimitaba la zona "segura" de la "insegura".

Estos autores observaron que muchos de los perros que habían recibido en primer lugar entrenamiento aversivo inescapable no intentaban acabar con el choque eléctrico. Además, aceptaban pasivamente su supuesto destino, en lo que parece ser una indefensión aprendida. Esta conducta contrastaba marcadamente con la actividad de los perros que no habían sido sometidos al primitivo tratamiento de choque. Los perros no entrenados desarrollaron una cierta variedad de conductas, hasta que aprendieron la conducta de evitación pertinente.

Estos resultados han sido encontrados también en una gran variedad de animales, entre los que se encuentran peces, ratas y gatos. Sin embargo, no todos los animales sometidos a choques inescapables exhibieron indefensión, aunque estas conductas fueron mostradas en algunas tareas posteriores (pero no en todas). Asimismo, se comprobó que la indefensión se exhibía con *más* fuerza cuando las tareas eran propuestas a continuación del entrenamiento inescapable, y que sus efectos se disipaban con los períodos de espera entre tareas. De todo esto, se puede establecer la importancia de la distinción entre indefensión aprendida como condición de entrenamiento e indefensión aprendida como patrón de respuesta ante las condiciones del entorno, sea éste natural o de laboratorio.

A fin de explicar sus observaciones acerca del modelo de indefensión aprendida, SELIGMAN (1975) propuso inicialmente una teoría en tres estadios:

- a/ La información es conseguida a partir de la contingencia entre el resultado y la respuesta. En el caso del entrenamiento en indefensión, esta información revela que no existe contingencia o asociación entre las acciones instrumentales y la recompensa.
- b/ Esta información tiene como resultado el desarrollo de una expectativa de que las respuestas y los resultados sigan siendo independientes

entre sí en el futuro. Es decir, el organismo percibe o cree que no puede hacer nada para cambiar los hechos o aliviar su situación.

- c/ La expectativa de control baja produce tanto deficiencias en el aprendizaje futuro como problemas emocionales y motivacionales.

Este programa de investigaciones ha sido ampliado también al estudio con seres humanos. HIROTO y SELIGMAN (1975) demostraron la existencia del fenómeno de la indefensión aprendida en humanos, en un experimento en el que los sujetos fueron expuestos a la acción de un tono aversivo escapable, y a otro inescapable (entrenamiento). Los sujetos tenían que realizar después una actividad con una "caja manual", mediante la cual podían escapar a la acción del estímulo aversivo, si movían las manos. Los resultados indicaron que los sujetos que sufrieron el entrenamiento en indefensión realizaron esta tarea mucho peor que los sujetos que recibieron los estímulos escapables, y que los sujetos que no habían tenido entrenamiento anterior. Estos autores encontraron también que el fracaso en la resolución de un problema de discriminación (independencia entre el resultado y la respuesta en una tarea cognitiva) era la causa del descenso en la conducta de resolución de anagramas por los sujetos. Como en el caso anterior, estos resultados no son inequívocos, puesto que por las investigaciones dirigidas hacia el área del logro es sabido que el fracaso, en muchas ocasiones, favorece más que perjudica el aprendizaje y rendimiento posteriores.

La línea de investigación de SELIGMAN y sus colaboradores ha llamado también la atención sobre el paralelo existente entre la indefensión aprendida, en situaciones de laboratorio, y la depresión humana. El modelo de SELIGMAN, iniciado en investigaciones de laboratorio con animales, puede ayudar también a la comprensión de problemas humanos complejos.

Indefensión aprendida y Reactividad. Parece ser que el modelo de indefensión aprendida y el de la reactividad psicológica generan predicciones antitéticas acerca de las respuestas ante los sucesos incontrolables. La teoría de la reactividad psicológica establece que si alguien pierde el control, realizará todos los intentos posibles por restablecerlo; es decir, que estará motivado hacia la recuperación de su libertad y posibilidad de elección. En el otro extremo, el modelo de indefensión aprendida sugiere que la motivación resulta perjudicada

cuando se pierde el control: se espera que los organismos se vuelvan pasivos, más que activos, consecuentemente con sus experiencias de pérdida de control.

WORTMAN y BREHM (1975) han intentado realizar un acercamiento entre estas dos concepciones, propugnando que las dos teorías no son contradictorias, sino que representan parte de la secuencia temporal de la reactividad psicológica. El centro de este intento integrador reside en la idea que, si bien una gran cantidad de entrenamiento o experiencia "real" en indefensión producirá como efecto la pasividad de los individuos, llevándoles, en los casos extremos de los experimentos con ratas mencionados anteriormente, a la inacción total, una cantidad moderada de este entrenamiento (o de esta experiencia real) tenderá a producir un efecto facilitador, reactivo, en la conducta de los individuos.

Como resumen a esta visión del área de la Responsabilidad Personal, y antes de entrar en la materia principal de este estudio, conviene hacer una pequeña revisión de lo visto hasta el momento.

Las áreas que integran el estudio de la Responsabilidad Personal son Locus de Control, Causalidad Personal, Motivación Extrínseca-Intrínseca, Libertad Percibida, Reactividad Psicológica, e Indefensión Aprendida. Parece evidente que todas estas áreas tienen muchas cosas en común.

En primer lugar, todas ellas tienen relación con el emplazamiento de la responsabilidad, a lo largo de una dimensión interno (ego) versus externo (entorno). De esta forma, los conceptos de internalismo, origen, motivación intrínseca, percepción de libertad y controlabilidad se encuentran relacionados entre sí en uno de los extremos, mientras que los de externalismo, instrumento, motivación extrínseca, baja percepción de libertad, e incontrolabilidad, se encuentran asociados en el otro extremo.

Las investigaciones acerca de estos conceptos se han dirigido tanto hacia los antecedentes que guían a estos sentimientos particulares, como a las consecuencias o efectos de estos hechos. En la Tabla nº 2 se pueden apreciar las condiciones antecedentes y consecuentes consideradas por los distintos autores.

A partir de lo expuesto en la Tabla nº 2, resulta evidente que la Responsabilidad Personal connota asociaciones evaluativas: interno es *bueno*, y externo es

~~malo~~. Más específicamente, la internalidad provocaría una apertura hacia la información, cambios propios en las expectativas, sentimientos de ser origen, realismo, motivación continua, percepción de libertad y funcionamiento normal, mientras que la externalidad provocaría un alejamiento de la información, expectativas inapropiadas de cambio, sentimiento de ser un instrumento, falta de realismo, falta de motivación continua, poca percepción de libertad en la elección, intentos de restaurar la libertad, y deficiencias en el aprendizaje, motivación y cogniciones. En cualquier caso, pensar en cualquiera de estas cuestiones como "~~malo~~" es, en definitiva, un juicio de valor (y de todos es sabido el "valor" científico que tienen dichos juicios).

Tabla nº 2

APROXIMACIONES TEORICAS AL ESTUDIO DE LA RESPONSABILIDAD PERSONAL <*>

Concepto	Autor	Antecedentes		Consecuencias	
		Interno	Externo	Interno	Externo
LOCUS DE CONTROL	ROTTER (1966)	Tareas de destreza	Tareas de suerte	Búsqueda de información, Cambio típico en la expectativa	Se evita la información, Cambio atípico
CAUSALIDAD PERSONAL (Origen-Instrumento)	DE CHARMS (1968)	Estructuración "correcta" del camino	Camino estructurado en forma general	Sentimiento de origen; realista	Sentimiento de instrumento; no realista
MOTIVACION INTRINSECA-EXTRINSECA	DECI (1975)	Recompensa externa baja	Recompensa externa alta	Motivación continua	Lagunas en la motivación continua
LIBERTAD PERCIBIDA	STEINER (1970)	Alternativas equivalentes	Alternativas inequivalentes	Percepción de libertad en la elección	Percepción de poca libertad en la elección
REACTIVIDAD PSICOLÓGICA	BREHM (1966)	Sin barreras	Barreras	Estado de equilibrio	Cambio de actitudes; restablecer equilibrio
INDEFENSION APRENDIDA	SELIGMAN (1975)	Dependencia respuesta-resultado	Independencia respuesta-resultado	Funcionamiento normal	Déficits de aprendizaje, motivacionales y cognitivos

<*> Adaptado de WEINER (1980b), página 270

2.3. LOCUS DE CONTROL

La teoría del aprendizaje social asume que «el hombre es un animal categorizador» (ROTTER, CHANCE y PHARES, 1972, p. 39), y que los individuos incluyen distintas situaciones dentro de la misma clase o categoría. Estas categorías representan lo subyacente, las propiedades comunes de las situaciones. Una de estas categorías o dimensiones de las situaciones se refiere tanto a un reforzador potencial que puede ser identificado como las consecuencias de la propia acción, como al resultado de factores fortuitos, externos e incontrolables; es decir, que las situaciones pueden ser agrupadas en función de la causa que ha sido percibida como reforzadora.

Varios teóricos defienden que las creencias relativas a la responsabilidad personal, cuando se refiere a una recompensa recibida, constituyen una dimensión de la personalidad. En otras palabras, la idea afirma que ciertas personas perciben un mayor control interno (o externo) sobre los reforzadores potenciales, ante las diversas situaciones, que otras.

ROTTER (1966) define *Locus de Control* de la siguiente manera:

«Cuando un refuerzo es percibido por el sujeto como ... no completamente contingente con su acción, entonces, en nuestra cultura, esto es percibido mayoritariamente como el resultado del azar, la suerte, el destino, como si se encontrara bajo el control de otras personas más poderosas o bien como si fuera causado por la gran cantidad de fuerzas que le rodean. Cuando este refuerzo es interpretado de esta forma por un individuo, lo hemos etiquetado como [persona con] una creencia en el *control externo*. Si la persona percibe que el hecho es contingente con su propia conducta o con sus características relativamente permanentes, denominamos a esto como [persona con] una creencia en el *control interno*.» (pág. 1).

De esta forma, Locus de Control se referirá a la creencia que una determinada respuesta puede o no puede influir en la consecución de un determinado refuerzo. Locus de Control, pues, se concibe como un *determinante de la expectativa de éxito*. Sin embargo, Locus de Control no es una expectativa que se refiera a un tipo particular de refuerzo, sino que más bien es considerado como una expectativa generalizada de "resolución de problemas", asumiendo el resultado de

que las conductas son percibidas como instrumentos para alcanzar la meta, independientemente de la naturaleza específica de la meta u objeto reforzador. Así mismo, se considera que el Locus de Control percibido influye sobre la expectativa de alcanzar una meta específica ante cualquier situación dada, dependiendo la extensión de esta influencia, en parte, de la novedad o ambigüedad de la situación, así como del grado de reforzamiento que el individuo ha experimentado directamente ante esa situación.

ROTTER y sus colaboradores han llevado a cabo una serie de investigaciones sistemáticas, a fin de demostrar que el control interno o externo influye sobre las expectativas de éxito de las personas. Estos estudios compararon las expectativas de éxito en situaciones que fueron percibidas como determinadas por la destreza (control interno) o por la suerte (control externo). ROTTER, SEEMAN y LIVERANT (1962) describen el proceso por el que llegaron a esta conclusión de la siguiente forma:

«Es de sentido común que la mayor parte de las personas que encuentran un billete de 5 dólares en la calle, no volverán una y otra vez sobre sus pasos, para ver si encuentran más billetes de 5 dólares, ya que considerarán este hecho como algo producto de la suerte. Por otra parte, si una persona juega a tenis de mesa, y realiza una buena partida, es fácil que juegue muchas más. En el primer caso, el refuerzo es atribuido a la suerte, y controlado por fuerzas ajenas al individuo, mientras que en el segundo caso, el refuerzo aparece como dependiente de alguna característica o cualidad de la persona, que ésta etiquetará como destreza. En este último caso, se sobreentiende que el refuerzo sucede a causa de su propia destreza, en cierto sentido» (p. 474).

Uno de los primeros experimentos "destreza versus suerte" fue realizado por PHARES (1957). Este autor defiende que, en situaciones de destreza, el éxito o el fracaso dependerán de que el sujeto pueda o no pueda realizar la tarea. A partir de esta premisa, PHARES planteó la hipótesis de que, en situaciones de destreza, se encontrarían incrementos relativamente amplios en la facilidad percibida para obtener un éxito en el futuro, después de una experiencia coronada por el éxito, y que se encontrarían unos amplios descensos en esta misma expectativa de éxito, tras un fracaso. Por otra parte, en las situaciones de suerte, el éxito y el fracaso estarán fuera del control del individuo, por lo

que las expectativas (de éxito) sufrirán poca variación tras un éxito o un fracaso. PHARES afirma también que, en tareas relacionadas con la suerte, se encontrarán, ocasionalmente, incrementos en la expectativa de éxito tras un fracaso, y descensos en esta expectativa tras un éxito, ya que, según sea la dirección del azar, los sujetos pueden llegar a anticipar un cambio (lo que constituye un cambio de expectativa atípico).

Para comprobar estas hipótesis, los experimentadores propusieron a los sujetos la realización de una tarea ambigua con respecto a los determinantes objetivos del éxito y el fracaso. En una condición, el resultado fue descrito como dependiente de la destreza, mientras que en la segunda, el resultado fue descrito como completamente dependiente del azar. Tanto en la condición de destreza como en la de suerte, los sujetos recibieron el mismo refuerzo, aproximadamente cada 13 ensayos. Las hipótesis planteadas, en general, se confirmaron plenamente. En la condición de destreza se produjeron más cambios típicos de expectativa y de mayor magnitud, que en la condición de suerte. Por otra parte, se encontraron cambios más atípicos en la condición de suerte.

JAMES y ROTTER (1958) ampliaron el estudio de PHARES (1957), incluyendo diferentes escalas de reforzamiento, así como diferencias entre las instrucciones de destreza y suerte. Se pidió a los sujetos que participaran en un experimento PES con símbolos Zenner, en el que debían identificar un aspa (X) o un círculo (O), que se les presentaría mediante un taquistoscopio. De hecho, no se les presentó estímulo alguno, y los experimentadores manipularon el *feedback* de los sujetos durante la tarea de pseudoidentificación. Los sujetos incluidos en la condición "refuerzo al 100%" recibieron primero reforzamiento continuo, seguido de unas series de extinción (no refuerzo). En la condición de refuerzo al 50%, se dijo a los sujetos que sus respuestas eran correctas, siguiendo una serie aleatoria que comprendía la mitad de los ensayos, recibiendo a continuación las series de extinción. Las percepciones de destreza y azar fueron manipuladas diciendo a los sujetos que, o bien se trataba de una tarea en la que algunas personas eran considerablemente diestras, o bien los científicos habían probado que los resultados en la tarea se debían completamente al azar. La combinación de los niveles (dos de refuerzo y dos de instrucción) dio como resultado los cuatro grupos experimentales, siendo la variable dependiente la resistencia a la extinción.

Los resultados obtenidos revelaron la existencia de una extinción mayor, en la condición de suerte, en el grupo con 100 % de reforzamiento que en el grupo con 50 %. Este resultado replica el patrón general de extinción obtenido en experimentos con sujetos no humanos. Por otra parte, en la condición de destreza, la extinción fue mayor en el grupo con un 50 % de reforzamiento que en el grupo con un 100 %, resultado contrario al denominado "efecto del reforzamiento parcial". En resumen, la implicación general de los resultados de esta investigación es que el Locus de Control percibido (orientación hacia la destreza o la suerte) es un determinante de la expectativa de éxito.

Como se indicó anteriormente, los datos recogidos por ROTTER y sus colaboradores han demostrado que los entornos de suerte y de destreza afectan diferencialmente a la conducta. La cuestión que se desprende de este grupo de investigaciones es la de que sí, ante entornos distintos, algunos individuos pueden actuar como si una tarea estuviera más influenciada por la suerte (o la destreza) que otras, en contraposición a las investigaciones que han demostrado que, ante una misma situación, algunos individuos pueden reaccionar como si, para ellos, el entorno estuviera más determinado por la suerte (o por la destreza) que para otras personas. Si esto es así, las diferencias individuales pueden constituir un determinante de las expectativas generalizadas, que así podrán influir sobre la probabilidad subjetiva de alcanzar la meta y la conducta subsiguiente.

BERGGREN (1972) intentó comprobar si, ante una situación de elección de una pérdida o una ganancia seguras, y obtener una recompensa segura al participar en un juego con una cierta probabilidad de perder o ganar, o realizar un juego de destreza con unas probabilidades de perder o ganar equiparables, los sujetos con una fuerte creencia en el control externo y un alto nivel de ansiedad tenderían a escoger la recompensa segura y/o el juego de azar, en mayor medida que los grupos opuestos. Los resultados obtenidos confirmaron, en general, las predicciones, mostrando asimismo que los efectos de la fuerte creencia en el destino son, en ciertas situaciones, similares a los obtenidos por los sujetos de alta ansiedad.

2.3.1. Procedimientos de valoración.

Dentro de este área de estudio, se ha desarrollado un cierto número de escalas, con las que los investigadores han intentado medir o identificar el grado en que los sujetos poseen un locus de causalidad interno o externo. En este punto se intentará dar una visión de algunas de las escalas desarrolladas, aunque centrando el comentario en la Escala I-E, de ROTTER (1966).

2.3.1.1. Escala de Locus de Control Interno-Externo (JAMES, 1957).

Es un cuestionario que consta de 60 ítems. En él, cuanto mayor es la puntuación que obtiene un individuo, más alta es su orientación externa, es decir, a percibir los sucesos de su vida como debidos a fuerzas externas a él.

El cuestionario es de tipo abierto, consistiendo la tarea del individuo en puntuar cada uno de los ítems según el acuerdo o desacuerdo que manifieste con su contenido, en una escala de 0 (gran desacuerdo) a 4 (gran acuerdo) puntos.

Los ítems constan de una sola afirmación, que los sujetos deben puntuar en función de la escala indicada. Como se señaló anteriormente, se valora en función de la externalidad; como en el caso de otras escalas, algunos ítems están formulados de tal forma que "oculten" la intención, el objetivo, que se persigue con él, haciéndolo ambiguo a los ojos del sujeto.

2.3.1.2. Escala de Locus de Control para niños (BIALER, 1961).

Es un cuestionario que consta de 23 ítems de elección forzada (los sujetos deben responder "sí", si están de acuerdo con la afirmación, y "no" en caso contrario). La escala está dirigida hacia la medida del internalismo; es decir, cuanto más alta sea la puntuación de un individuo, mayor será su sentimiento de control de los hechos que le rodean.

2.3.1.3. *Escala IAR (Intellectual Achievement Responsibility) de Crandall*
(CRANDALL, KATKOVSKY y CRANDALL, 1965).

Mediante esta escala, los autores intentaron medir, no sólo la tendencia hacia el internalismo, sino además la influencia de las consecuencias positivas o negativas que para los sujetos provenían de las afirmaciones en cuestión. El cuestionario va dirigido específicamente a cuestiones académicas o derivadas de la vida académica de los individuos (relaciones familiares, sociales, etc., provenientes de los hechos acaecidos durante la vida escolar). En su momento, y aún hoy día, es una de las medidas más populares para la evaluación del locus de causalidad en escolares.

La escala consta de 34 preguntas de elección forzada, en la que los sujetos deben escoger una de las dos alternativas propuestas. Las alternativas internas, a su vez, están divididas en dos grupos, que miden las consecuencias positivas o negativas de las acciones descritas. El cuestionario, por lo tanto, ofrece tres puntuaciones: locus de control interno para consecuencias positivas, locus de control interno para consecuencias negativas, y locus de control interno total, que resulta de la suma de la puntuación I⁻ y la puntuación I⁺. Obviamente, cuanto mayor sea la puntuación de un sujeto, más alto será su internalismo.

2.3.1.4. *Escala I-E o Inventario de Reacción Social* (ROTTER, 1966).

Las diferencias individuales en la tendencia a percibir los sucesos como controlados interna o externamente han sido valoradas mediante un inventario de autoinforme, que consta de 29 ítems. Esta prueba, más conocida como Escala de Control Interno-Externo (Escala I-E), tiene formato de elección forzada, constando cada ítem de dos ideas contrarias, una de tipo interno, y otra de tipo externo. De los 29 ítems, 23 se dirigen hacia la medida del locus de control, mientras que los 6 restantes son "ambiguos", en el sentido de que la única función que cumplen es hacer menos claro el objetivo del cuestionario. Los ítems están adaptados a partir de los 60 de que consta la Escala de Locus de Control Interno-Externo de JAMES (1957). Los ítems fueron seleccionados de forma que su correlación con la puntuación total fuera moderada, y baja con la Escala de Deseabilidad Social de Marlowe-Crowne (CROWNE y MARLOWE, 1960).

La puntuación obtenida (un punto por cada alternativa externa escogida por el sujeto) se dirige hacia la medida del externalismo; es decir, cuanto más alta sea la puntuación obtenida por un individuo, más externo será su locus de causalidad, y viceversa.

Los primeros investigadores sugieren que las respuestas al instrumento reflejan un factor general (FRANKLIN, 1963; ROTTER, 1966), aunque análisis factoriales posteriores realizados sobre la escala original y otras derivadas (GURIN, GURIN, LAO y BEATTIE, 1969; MIRELS, 1970; REID y WARE, 1973, 1974; PEREZ, 1984; ASHKANASY, 1985; DUBOIS, 1985a) sugieren la existencia de varios factores separados, aunque varían de población a población, e incluso entre sexos. Gran parte de las investigaciones, no obstante, afirman que los ítems, en la escala, podían clasificarse en seis subcategorías generales, basadas en los tipos generales de necesidades que eran representados, y en las características de las metas descritas. Las seis categorías eran: reconocimiento académico, reconocimiento social, amor y afectividad, dominancia, creencias sociopolíticas y filosofía de la vida.

BREWIN y SHAPIRO (1984) señalan que diversas medidas del locus de control fallan al intentar distinguir las atribuciones para resultados positivos y negativos, incluso aunque aparezcan como dimensiones separadas. Algunas escalas miden atribución de responsabilidad para hechos positivos y negativos, e incluso aportan datos sobre fiabilidad y validez. La Escala I-E correlaciona con responsabilidad para resultados positivos, pero no para los negativos. La responsabilidad para consecuencias positivas, junto con la escala I-E, predice el rendimiento en exámenes, mientras que la responsabilidad para consecuencias negativas correlaciona con autoestima, y revela la existencia de diferencias consistentes ligadas con el sexo.

De la lectura del cuestionario se desprende que las preguntas son muy cerradas. Como ROTTER (1975) indica: *[La escala] se desarrolló, no como un instrumento... para permitir una gran predicción en una situación específica, como el Logro o la Conducta política, sino más bien para tener en cuenta un bajo grado de predicción de la conducta, mediante un rango amplio de situaciones potenciales* (pág. 62). Es decir, las indicaciones situacionales ante un hecho determinado pueden influir en la expectativa de refuerzo percibida.

Sin embargo, se presume que las creencias generalizadas sobre el control están relacionadas también con una expectativa de éxito algo amplia, con lo que esta influencia se manifiesta sobre una gran cantidad de entornos.

Fiabilidad y Validez. Parece razonable suponer que la validación de la escala puede complicarse con la resistencia a la extinción, y con cambios en las expectativas aunque, por los estudios realizados, no ha sido éste el caso. Alguno de los trabajos que han intentado relacionar las puntuaciones en la Escala I-E con la resistencia a la extinción han fracasado en su intento de obtener resultados significativos (BATTLE y ROTTER, 1963). Además, la esperada mayor frecuencia y magnitud de los cambios típicos de la conducta, que aparecían con claridad al distinguir entre situaciones de suerte y de destreza, no ha sido exhibida en forma diferencial por los sujetos que puntuaron alto o bajo en la Escala I-E. La consistencia interna estimada de la prueba es estable, y la fiabilidad test-retest sustancial.

Como regla general, el paso de la situación de prueba a la situación de recogida de datos proporciona una mayor facilidad para la "validación" de la escala. Las respuestas que incluyen, por ejemplo, preguntas relativas a la felicidad en la vida, tienen poca relevancia inmediata con respecto a investigaciones dirigidas a la medición del cambio en las expectativas, por lo que no debe extrañar que con la Escala I-E no se puedan predecir con éxito estos cambios. Esto no quiere decir que el internalismo-externalismo sea o no un rasgo o una dimensión de la personalidad que tenga un poder predictivo trans-situacional. Aún más, es demasiado grande el vacío que existe entre los ítems de la Escala I-E (variable predictora) y los cambios de expectativa en cualquier área de laboratorio (como el experimento comentado anteriormente sobre PES). Este sentimiento está de acuerdo con el análisis realizado por ROTTER y sus colaboradores, acerca de la defensa de que las indicaciones ambientales, ante situaciones de destreza o de suerte, anulan cualquier diferencia en la conducta que pueda ser generada por las disposiciones de la personalidad, o por las expectativas generalizadas.

PHARES (1976) afirma que:

«El más sencillo indicador de la validez de la Escala I-E puede hacerse evidente, sin duda, mostrando que los internos son más activos, están más alerta o son más directivos en el intento de controlar y manipular su en-

torno que los externos. Aunque Locus de Control se refiere a las expectativas de control sobre lo que nos rodea, se puede anticipar que los internos mostrarán un nivel muy alto de actividad de imitación» (pág. 60).

Algunas investigaciones han obtenido evidencia confirmatoria para estas hipótesis. Por ejemplo, SEEMAN y EVANS (1962) y SEEMAN (1963) informaron, respectivamente, sobre búsqueda de información y retención de información relevante a la personalidad, en individuos internados en instituciones hospitalarias y penitenciarias. En el primer trabajo, SEEMAN y EVANS encontraron que, en pacientes tuberculosos hospitalizados, los individuos clasificados como internos sabían más sobre su enfermedad y preguntaban más a los médicos, que los pacientes clasificados como externos. SEEMAN, por su parte, halló que los prisioneros con locus de control interno pedían y retenían más información relativa a la libertad condicional que los prisioneros con locus de control externo. En suma, tanto entre los pacientes como entre los prisioneros, la conducta desarrollada por los sujetos con locus de control interno se encaminaba hacia la mejora de su situación personal. Por otra parte, se aprecia que, entre todos los sujetos con una expectativa baja de control personal, la adquisición de información se contemplaba como algo poco útil.

Dimensionalidad. PEREZ (1984) estudió la dimensionalidad del constructo, encontrando cuatro factores (control general, control interpersonal, control del rendimiento [logro académico], y control político); en general, el contenido de los ítems que los formaban tendía hacia el externalismo, en contra de los resultados indicados por ROTTER (1966), hecho que la autora atribuye a los cambios sociales, políticos y económicos que han tenido lugar desde las fechas en que ROTTER realizó sus primeros estudios, hasta el presente.

Gran parte de los estudios sobre la dimensionalidad del Locus de Control han apuntado hacia la existencia de dos factores (apareciendo en ocasiones tres, e incluso cuatro). Basándose en estos trabajos, PEREZ (1984) resalta la necesidad de considerar el Locus de Control como un constructo multidimensional, «con el fin de aumentar su valor predictor al estudiar, siguiendo un marco interactivo, la percepción de control por el sujeto en distintas situaciones» (pág. 481).

DUBOIS (1985a) realizó un estudio de la dimensionalidad del constructo, a partir de los resultados obtenidos en estudios piloto sobre una escala francesa de

Locus de Control. Los resultados obtenidos no confirman la unidimensionalidad del constructo, en el sentido literal "interno-externo"; más bien, encuentran una división "tripartita", formada por un polo central, compuesto por los refuerzos debidos a la capacidad y el esfuerzo, y dos polos "externos": uno, constituido por los refuerzos imprevisibles debidos a la suerte o al azar, en un lado; en el otro, los refuerzos más o menos previsibles, debidos a seres u obstáculos más o menos poderosos, tanto naturales como sobrenaturales. La representación es, pues, unidimensional, aunque con la salvedad de la distribución apuntada.

Algunos autores han estudiado la actividad diferencial cognitiva de internos y externos. Por ejemplo, WOLK y DU CETTE (1974) realizaron una investigación con sujetos que debían explorar una serie de protocolos, a fin de detectar errores. Encontraron que los sujetos internos fueron mejores en el aprendizaje incidental (recordar el material en el que habían buscado) y en encontrar errores. En general, los teóricos del aprendizaje social han defendido, en este área, que el funcionamiento cognitivo de los sujetos con locus de control interno puede aumentar su efectividad personal, comparada con la de los sujetos con locus de control externo (hecho que, aparentemente, se da en la vida real).

Otros autores, en definitiva, han utilizado el cuestionario de ROTTER como base para elaborar sus propios instrumentos de medida, dado que el campo en el que trabajaron (niños, principalmente), la Escala I-E, tal y como la concibió su autor, resultaba excesivamente poco predictora. Así, COLLINS (1974) convirtió los 23 ítems de la escala de ROTTER en un cuestionario de 46 preguntas, con formato de respuesta Likert; LEVENSON y MILLER (1976) elaboraron una versión modificada de la Escala I-E, dirigida a medir Control Interno, Poder de los Otros y Suerte, en cuanto consecuencias para/de la propia acción. Una revisión más completa de las diversas escalas elaboradas para la medición y evaluación del locus de causalidad en niños puede encontrarse en STRICKLAND (1977).

Un caso particular, aunque no único, es el de GREGORY (1978), quien desarrolló una prueba para medir si los sujetos internos y externos difieren en la forma de reaccionar ante resultados positivos y negativos, utilizando como medida el tiempo que los sujetos tardaban en tomar una decisión, que podía reportarles una recompensa (si era correcta) o un castigo (si era errónea). Clasificó a los

sujetos en Internos, Medios y Externos, en función de la puntuación obtenida en la Escala I-E. No encontró diferencias significativas entre los tiempos de los sujetos internos, medios o externos, cuando se recompensaba el éxito. Sin embargo, bajo la condición de castigo ante el fracaso, los sujetos internos tardaron más tiempo en tomar la decisión que los medios y éstos, a su vez, más que los externos. Según sus resultados, parece que la Escala I-E predice la conducta en situaciones negativas, pero no en situaciones positivas.

2.3.1.5. Cuestionario de Opinión Pública o Escala/s de Alienación (DEAN, 1969).

El trabajo de este autor comprende tres escalas o subescalas diferentes, que miden, respectivamente, Creencia en la falta de autoridad, Creencia en la ausencia de normas, y Creencia en el aislamiento. Generalmente, las puntuaciones se consideran por separado para las tres subescalas.

El cuestionario consta de 24 ítems, de los que 8 se dirigen hacia la medida de cada subescala. Los sujetos deben escoger el grado de acuerdo o desacuerdo que tienen con respecto a un rango de cinco puntos, marcando el espacio correspondiente a una de las cinco posibilidades: A (gran acuerdo), a (acuerdo), U (incertidumbre), d (desacuerdo) y D (gran desacuerdo). Los ítems, posteriormente, se valoran individualmente por el experimentador, dándoles puntos (de 1 a 5) según la orientación particular de cada pregunta. Las puntuaciones obtenidas, pues, son tres, que se consideran habitualmente por separado (salvo que, por alguna razón, algún experimentador quiera utilizar sólo la puntuación global).

2.3.1.6. Escala Nowicki-Strickland (NOWICKI y STRICKLAND, 1973).

Es una escala para la medida del locus de control que consta de 40 ítems de elección forzada, en la que los sujetos deben responder contestando "sí" o "no" están de acuerdo con cada una de las afirmaciones. Fue desarrollada, originalmente, a causa de la alta especificidad del IAR de CRANDALL et al. (1965). En esta escala, los ítems no sólo intentan reflejar las creencias de los niños acerca de su vida académica, sino también otras percepciones, como la conducta supersticiosa y las creencias relativas a la contingencia conducta/recompensa en las relaciones con padres y hermanos.

Su medida se dirige hacia el externalismo, por lo que las puntuaciones más altas corresponderán a los sujetos con locus de control externo, y viceversa. En la mitad de las cuestiones se considera un punto para la respuesta "no", mientras que en el resto se considera un punto para la respuesta "sí". No existen ítems que intenten encubrir el objetivo perseguido por la escala, como en los cuestionarios de JAMES (1957) y ROTTER (1966).

Con posterioridad, se han desarrollado otras formas alternativas de este cuestionario, a fin de aplicarlo a otras poblaciones. Es el caso de los trabajos de NOWICKI y DUKE (1974a, 1974b), con niños de preescolar y escuela primaria y con universitarios y adultos, y el de DUKE, SAHEEN y NOWICKI (1974) con ancianos; estas formas derivadas sugieren nuevos campos de investigación y grandes ventajas para estudios longitudinales y relativos al desarrollo del constructo.

2.3.1.7. Estudio de las Creencias o Escala de tres factores Interno-Externo.
(REID y VARE, 1974).

Este instrumento consta de 45 ítems de elección forzada, y sigue el mismo esquema que la Escala I-E de ROTTER (1966); es decir: se proporcionan dos afirmaciones contrapuestas a los individuos, entre las que tienen que elegir una. Consta de tres factores, dirigidos a otras tantas áreas de interés en el estudio del control personal: Autocontrol, Control Social, y Fatalismo.

De los 45 ítems del cuestionario, 13 son "ambiguos", es decir, tendentes a oscurecer el objetivo que se persigue. De los 32 restantes, 8 miden autocontrol, 12 control social, y 12 fatalismo. El cuestionario, además, ofrece la posibilidad del anonimato, pidiendo a los sujetos que utilicen un pseudónimo, en lugar de su nombre verdadero, medida cuya utilidad es evidente: conseguir respuestas lo más sinceras posible. Este hecho se ha revelado conveniente en varios cuestionarios de este tipo, puesto que la deseabilidad social podría actuar, induciendo a los sujetos a responder de la forma que "los demás" considerarían adecuada, en vez de ofrecer sus respuestas. La escala, además, permite evaluar la externalidad de los sujetos, puesto que es el área general a la que va dirigida. Por tanto, las puntuaciones que se pueden obtener son cuatro: Externalismo, Autocontrol externo, Control social externo, y Fatalismo externo.

2.3.1.8. *Escala de Locus de Control Interno-Externo para Preescolares (SPIES)*
(MISCHEL, ZEISS y ZEISS, 1974).

Esta escala mide las expectativas de los niños en edad preescolar, relativas a sus creencias acerca de si los sucesos que les ocurren son consecuencia de sus propias acciones (control interno) o son consecuencia de fuerzas ajenas a ellos (control externo).

El cuestionario consta de dos escalas paralelas, cada una de ellas con 14 ítems de elección forzada, semejantes en su forma al cuestionario IAR de CRANDALL et al. (1965). La utilización de la elección forzada permite obtener tres puntuaciones: internalismo para hechos positivos, internalismo para hechos negativos e internalismo total, que es la suma de las dos puntuaciones anteriores. De las dos escalas, la primera consta de 6 ítems para consecuencias positivas y 8 para consecuencias negativas, mientras que en la segunda hay 7 ítems para cada una de las consecuencias.

2.3.1.9. *Entrevista para la valoración de Expectativas, Principios y Locus de Control de LEFCOURT, REID y WARE* (LEFCOURT, 1982).

Esta escala consta de 14 preguntas, y puede ser utilizada, indistintamente, como entrevista o como cuestionario de preguntas abiertas o cerradas. Permite obtener las atribuciones causales que realizan los individuos acerca de los éxitos o fracasos obtenidos al intentar conseguir las metas que persiguen.

De las 14 preguntas, dos lo son típicamente, en el sentido en que las utilizan alguno de los cuestionarios descritos más arriba. En ellas, los sujetos deben señalar una entre cinco posibles respuestas, según cómo se aplique el enunciado a sus creencias. Las doce preguntas restantes pueden adaptarse a este formato o bien adoptar forma cerrada, similar a cualquiera de las escalas ya vistas.

2.3.2. Escalas desarrolladas en Europa.

La investigación en locus de control no se ha circunscrito al área norteamericana, sino que ha ido adquiriendo cada vez más relevancia en Europa. Los traba-

jos en este continente han sido, en general, intentos serios y documentados, que han pretendido adaptar a poblaciones sustancialmente distintas de las utilizadas por los autores del otro lado del Atlántico unos instrumentos de medida que se han mostrado altamente válidos y fiables, en las poblaciones en que han sido probados.

Dentro de la psicología inglesa no se puede hablar, en realidad, de intentos notables por elaborar unos instrumentos "nuevos", ya que, por sus similitudes culturales, las escalas americanas parecen servir perfectamente a sus necesidades. Por ello, no se establece distinción entre trabajos británicos, australianos y norteamericanos, que han sido tratados conjuntamente.

2.3.2.1. Escalas desarrolladas en Francia.

En Francia son varios los trabajos que se han presentado, intentando medir el constructo, al tiempo que se encaminaban hacia la creación de instrumentos de medida propios, dada la aparentemente escasa similitud entre las poblaciones anglosajona y francesa.

OLERON y SOUBITEZ (1982) presentaron una escala para la medida del Locus de Control, construida en base a situaciones no escolares, dado que pretendían medir las implicaciones de la vida diaria sobre los sujetos (niños en edad escolar), aunque fuera de las cuestiones académicas. El cuestionario se presentó dividido en dos partes (Q1 y Q2), dirigidas, respectivamente, a hacer patente la intervención del agente-humano o el agente-objeto, respectivamente.

Cada subcuestionario constaba de 12 ítems de elección forzada, compuestos, en realidad, por seis situaciones, presentadas en dos formas distintas: connotación positiva y connotación negativa. La tendencia de medida se dirige hacia las respuestas internas.

DUBOIS (1985b), describe el desarrollo y prueba de una escala francesa para la medida del Locus de Control, con dos versiones: *Control Personal*, y *Control General*. Cada una de las dos subescalas consta de 42 ítems, de contenido muy similar, aunque con la diferencia de que la primera se dirige a la medida del lo-

cus de causalidad interno, referido a uno mismo, mientras que la segunda se dirige también hacia el locus de causalidad interno, aunque referido a los demás.

Las dos formas mantienen la misma posibilidad de respuesta, en una escala de 0 a 3 puntos, que los sujetos deben marcar según que el enunciado sea *completamente falso* o *completamente verdadero*, referido a ellos mismos (control personal) o referido a la mayoría de los estudiantes (control general).

2.3.2.2. Escalas desarrolladas en España.

En España se pueden destacar, entre otros, los trabajos desarrollados por PELECHANO y colaboradores (PELECHANO y BAGUENA, 1983a, 1983b), a partir de los que se han desarrollado algunos instrumentos para la medida del locus de control.

LUCAM (Lugar de Control para Adultos Multifactorial) consta de 87 ítems, que se responden atendiendo a una escala de cuatro puntos o valores: *A (nunca)*; *B (alguna vez)*; *C (frecuentemente)*; *D (siempre)*. Este instrumento surgió de la revisión de las escalas de ROTTER (1966), NOWICKI y STRICKLAND (1973) y REID y WARE (1974). En palabras de los autores:

«Detectamos una serie de insuficiencias en estos instrumentos a nivel de análisis racional del contenido de los ítems y, fundamentalmente, a una falta de representatividad por lo que se refiere a dimensiones del mundo social» (PELECHANO y BAGUENA, 1983a, p. 11).

De los 87 elementos del cuestionario, algunos fueron extraídos directamente de los tres instrumentos mencionados antes, mientras que otros fueron ideados expresamente para él. Los resultados arrojan la existencia de ocho factores: Relaciones interpersonales, Suerte situacional, Despreocupación en la planificación de objetivos, insolidaridad, Exculpación y recelosidad y Falta de control, denominados de *control externo*; Autoconfianza y control verbal, Responsabilidad en las decisiones y previsión de consecuencias y Autocrítica valorativa en el trabajo y la interacción social, de *control interno*. Presenta, pues, una estructura multifactorial/unidimensional, puesto que ninguno de los factores, se-

gún los autores, se aparta de la distribución clásica interno/externo. El cuestionario tiene, asimismo, unos altos índices de fiabilidad y validez.

LUCAD (Lugar de Control para Niños y Adolescentes; PELECHANO y BAGUENA, 1983b) surgió a partir del anterior instrumento (LUCAM), adaptándose para la medida del Locus de Control en poblaciones escolares. La redacción de los ítems está adaptada al marco de referencia aportado por las relaciones familiares y personales y, en lo que respecta al mundo del trabajo en el cuestionario primitivo, se reorientaron los ítems hacia el mundo del estudio. La forma de respuesta se modificó, asimismo, pasando de la "elección múltiple" a la situación de "respuesta forzada" (verdadero-falso). Consta de 88 ítems.

Presenta una composición multifactorial, aunque con sólo cuatro factores: I (relaciones sociales) y III (exculpación y atribución a factores físicos, sociales y paso del tiempo), de control externo, y II (logros) y IV (voluntariedad-responsabilidad y actuación directa), de control interno. Esta estructura factorial parece más simple, y con un número de factores más estable, que la obtenida con el cuestionario para adultos. La fiabilidad obtenida es aceptable, con excepción de la correspondiente al factor II, así como la validez. Se cuestiona asimismo la unidimensionalidad del constructo. A la vista de los resultados obtenidos, no obstante, es posible que esta solución multidimensional no sea correcta, en el sentido de que, al no expresarse la ortogonalidad de los factores, se deben interpretar éstos como componentes de un solo continuo dimensional interno-externo.

Sería inútil y redundante continuar la relación de cuestionarios elaborados para la medida del constructo. No llevaría más que a llenar hojas y hojas de papel, para decir lo que ya está dicho: el locus de control ha despertado un gran interés, no tanto por su relevancia (que la tiene) sino por su cercanía a la vida corriente de las personas, al quehacer diario de cada uno de los elementos de la Sociedad. No es de extrañar, pues, que se hayan ideado numerosos cuestionarios para su medida (la muestra presentada no es precisamente pequeña) y que las adaptaciones realizadas de estos cuestionarios sean casi tan numerosas como los instrumentos desarrollados. Y esto no ha terminado aún.

2.4. INVESTIGACIONES SOBRE EL CONSTRUCTO LOCUS DE CONTROL.

Como se vio en los apartados anteriores, se puede afirmar que la Teoría de la Atribución, en general, y el Locus de Control, en particular, no se han ceñido a un campo de estudio determinado y delimitado, sino que han ido extendiendo su área de influencia a una gran cantidad de aspectos de la Psicología.

En esta revisión, que no va a ser absolutamente exhaustiva (para serlo se precisarían varios volúmenes), se intentará dar una visión de conjunto de lo que ha supuesto la investigación sobre estos tópicos en el pasado, las implicaciones y las conceptualizaciones teóricas, para entrar después, más pormenorizada-mente, en aquellos campos donde el locus de control se ha revelado más fructífero: la investigación social, escolar y clínica, destacándose dentro de cada una de ellas los aspectos más relevantes.

Se revisarán las investigaciones realizadas desde que ROTTER (1966) definiera el constructo Locus de Control, e incluso anteriores a este hecho, entrándose a continuación en seis grandes áreas, detallando aquellos aspectos más relevantes o que han aportado una mayor información sobre el tema.

No se puede dejar de lado un hecho, y es que el constructo Locus de Control no surge de la nada, sino de una serie de investigaciones y estudios que, partiendo de diversos lugares, llegaron hasta la Teoría de la Atribución y la Teoría del Aprendizaje Social, e incluso trascendiéndolas, puesto que ha tomado entidad propia. Por tanto, no parece del todo atinado hablar del "nacimiento" del constructo, puesto que estaba en el aire, se encontraba presente, implícito en muchos artículos ya escritos, y sólo hacía falta definirlo, darle nombre y atributos propios. Es más, los trabajos de HEIDER y sus colaboradores no son los primeros que han tratado la dimensionalidad Interno-Externo. Como en otras muchas ocasiones (y sin que esto quiera significar un demérito ni una crítica hacia estos autores), HEIDER, ROTTER, BREHM, SELIGMAN, etc., sólo han sistematizado lo que ya existía, dándole forma y consistencia (lo que, por otra parte, no deja de consistir en un gran trabajo).

Abundando en esta idea, uno de los primeros estudios experimentales que demuestran la importancia de la dimensión Interno-Externo fue realizado por THIBAUT y

RIECKEN (1955), quienes examinaron de qué manera el tipo de atribución que se hace respecto a los motivos que tiene otra persona para acceder a una petición es un determinante de la atracción sentida hacia ella. Se pensaba que acceder a la petición produciría una mayor aceptación por parte del peticionario que no acceder, porque la persona que hace la petición obtiene un sentido más elevado del control social, lo mismo que del valor instrumental de hacer que se realice el acto solicitado. Al mismo tiempo, los autores deseaban diferenciar la atracción sentida hacia alguien que accede, si el acatamiento se ve motivado interna o externamente.

Las hipótesis planteadas afirmaban que las personas de posición social elevada a las que fuera realizada la petición accederían a ella por motivación interna, dado que poseen poder suficiente para rechazarla, mientras que las personas de posición social baja accederían por motivación externa, por la fuerza de la relación de poder. Por otra parte, se predijo que el acatamiento motivado internamente aumentaría la atracción en mayor medida que el acatamiento causado por fuerzas externas. Las clasificaciones que realizaron los sujetos acerca de la causalidad interna-externa y los cambios de antes-después en las calificaciones de atractivo confirmaron ambas hipótesis, atribuyéndolo los autores a que la motivación para acatar sentida hacia la persona de alta posición era más interna y las clasificaciones más altas, en relación con la motivación y el atractivo sentidos hacia las personas de baja posición.

SCHOPLER y MATTHEWS (1965) predijeron que alguien a quien se percibe como dependiente por causas internas recibiría menos ayuda que alguien percibido como dependiente por causas externas. En su trabajo se manipuló la dependencia del compañero como si fuera interna en unos casos, y externa en otros, siendo el criterio el grado de obediencia de los sujetos frente a la petición de ayuda de un compañero dependiente. Tal y como se predijo, los compañeros prestaron más ayuda a los compañeros dependientes externos que a los dependientes internos. Estos resultados fueron criticados por HOROWITZ (1968), quien sugirió que el formato proporcionado por SCHOPLER y MATTHEWS a los sujetos limitaba su capacidad de elección respecto a su decisión de ayudar. En tales condiciones, y de acuerdo con la Teoría de la Reactividad Psicológica de BREHM (1966), una petición realizada por un compañero dependiente interno puede constituir una amenaza mayor a la libertad de acción que la petición proveniente de un compañero dependiente externo.

En la condición de elección, los sujetos del experimento de HOROWITZ (1968) tuvieron completa libertad respecto a la cantidad de ayuda que podían prestar. La elección y la no elección se manipularon en combinación con el locus de dependencia interna o externa del compañero. Tal como se predijo, y en la línea de los resultados obtenidos por SCHOPLER y MATTHEWS (1965), en la condición de no elección se prestó más ayuda al compañero dependiente externo que al dependiente interno. En forma inesperada, en la condición de elección se prestó más ayuda a los dependientes internos, de lo que el autor deduce que el grado de elección de la persona socialmente "poderosa" parece mediar los efectos de la dependencia interna o externa de la otra persona.

La dimensión interno-externo es también central en el análisis de la percepción social que realizan JONES Y DAVIS (1965), quienes trabajaron sobre las condiciones que afectaban la manera en que un perceptor hace inferencias respecto a las características de una persona-objetivo, al conocer sus actos públicos. La intención principal del análisis realizado por estos autores es identificar las condiciones que llevan a un perceptor a atribuir un acto en especial a una disposición estable de la persona-objetivo (interno) o a cierto rasgo del medio ambiente (externo). Afirman que dos variables fundamentales que habitualmente determinan la dirección de las atribuciones son el grado de elección de la persona-objetivo para someterse al acto, y la deseabilidad social del mismo. Mientras más elevado sea el grado de elección y la deseabilidad social del acto, mayor certidumbre tendrá el observador de que el acto indica realmente una disposición duradera de la persona-objetivo, en vez de reflejar el potencial evocativo de una circunstancia especial. La elección elevada y la baja deseabilidad social son índices de causas internas, porque la primera entraña una carencia de presiones circunstanciales, en tanto que la última implica la libertad de estar determinado por la retribución que tenga el acto.

Esta línea general de razonamiento fue puesta a prueba en un estudio realizado por JONES y HARRIS (1967). En lugar de centrar su atención en las características, el estudio lo hizo en las inferencias respecto a las opiniones verdaderas de otra persona. Se predijo que tales inferencias variarían en función del grado percibido de elección que había tenido la otra persona y la deseabilidad social de su opinión. De acuerdo con el análisis de JONES y DAVIS (1965), el sentido de certidumbre que tiene el perceptor, en estas condiciones, acerca de las inferencias que ha hecho, debería ser también alto. Los resultados de este

experimento, así como los de dos replicaciones parciales, fueron plenamente congruentes: las actitudes fueron atribuidas más de acuerdo con el comportamiento en condición de elección que en condiciones de no elección. La dirección no deseable socialmente, en la condición de no elección, produjo la mayor variabilidad de atribuciones de elección que cualquiera de las otras condiciones. Estos resultados fueron verificados, posteriormente, por un experimento más riguroso realizado por JONES, WORCHEL, GOETHALS y GRUMET (1971).

De esta primera serie de estudios se pueden extraer ya algunas conclusiones:

- No parece excesivamente limitado el campo de trabajo, pues los distintos autores van tratando diferentes aspectos dentro del área general, sin una definición muy clara de objetivos.
- En principio, y hasta llegar a los trabajos de JONES, DAVIS y colaboradores, no parece existir una línea de trabajo muy definida, línea que irá delimitándose poco a poco, como se puede apreciar a partir de las páginas siguientes, en las que se reflejan algunos de los estudios más significativos que han tratado de las percepciones de control, uno de los temas centrales de la construcción teórica. En este punto se comienza, pues, la revisión de los trabajos realizados en las distintas áreas de estudio.

2.4.1. La Percepción de Control.

De alguna forma, las investigaciones sobre Locus de Control podrían incluirse, en su totalidad, dentro de este apartado. No obstante, y a fin de sistematizar la información, se ha intentado agrupar las principales áreas en las que se ha movido el esfuerzo investigador, comenzando por el apartado anterior.

PARSONS y SCHNEIDER (1974) hicieron un estudio transcultural del locus de control, aplicando la Escala I-E a 120 estudiantes universitarios de países occidentales (Canadá, Estados Unidos, Francia, Italia y Alemania Occidental), medio orientales (Israel) y extremo orientales (India y Japón). Tras el análisis estadístico de los resultados, encontraron los siguientes efectos significativos ($p < .001$): a) Las mujeres tenían un locus de control más externo que los varones; y b) Analizando país por país, encontraron que los japoneses eran más ex-

ternos que todos los demás, mientras que los hindúes fueron menos externos que franceses, italianos y japoneses.

Del análisis del I-E concluyeron la existencia de una serie de diferencias adicionales entre países, así como lagunas en la concordancia del patrón de puntuación en relación con los países, y una cierta consistencia entre el patrón de las puntuaciones dentro de cada país, entre varones y mujeres. Por último, parece que los estudiantes de países asiáticos obtienen las mayores diferencias entre los patrones de puntuación, mientras que las menores diferencias se obtienen entre los estudiantes de países europeos, quedando el resto en medio.

Por otra parte, existen trabajos que se han limitado a establecer correlaciones entre las puntuaciones de la escala I-E, sin llegar más allá (hecho que puede dar idea de la cantidad de información perdida, y de los esfuerzos casi estériles que se han realizado en algunos de ellos).

Alguno de estas investigaciones indican que la percepción de control se establece cuando se proporciona a una persona la posibilidad de elegir, y el resultado de esta elección es moderadamente incierto; otros, en cambio, afirman que el control percibido aparece como un intensificador de la motivación y el rendimiento de las personas. Basándose en los resultados de estos trabajos, REVESMAN y PERLMUTER (1981) intentaron examinar los efectos de la incertidumbre sobre el control del entorno, midiendo la velocidad con que se efectuó la elección de distintas tareas. Los resultados obtenidos por estos autores en una muestra de 197 alumnos de un curso introductorio de Psicología muestran que, cuando el control fue proporcionado implícitamente, la latencia de la decisión fue más corta que cuando el control fue proporcionado explícitamente, o no fue proporcionado. Encontraron también, aunque pueda parecer paradójico, que recibir información sobre el control puede reducir la incertidumbre y, al tiempo, disminuir la percepción de control.

PERLMUTER y CHAN (1983) realizaron una replicación de este experimento; los resultados obtenidos apuntan en una dirección similar, es decir, que el control del entorno da como resultado unas latencias de decisión más cortas, aunque este efecto se produce a pesar de un descenso en la percepción de control.

Estos resultados fueron confirmados de nuevo en un trabajo de CHAN, KARBOWSKI, MONTY y PERLMUTER (1986), en el que, utilizando una muestra de 80 estudiantes de un curso introductorio de Psicología, encontraron que la percepción de control se desarrolla a partir de la oportunidad de realizar una elección, que las decisiones más deliberadas (más lentas) son el resultado de un incremento de la percepción de control, y que estos efectos perceptivos se llegan a generalizar incluso a una tarea de lanzar dados, sobre la que no es posible efectuar una elección. En definitiva, encontraron que las decisiones más meditadas dirigen a los sujetos a inferir un mayor nivel de control.

Otro de los conceptos implicados dentro de la percepción de control es la denominada "Perspectiva Actor-Observador", que ha generado gran cantidad de trabajos y que se comentó más arriba. Entre las investigaciones sobre el tema, destaca la realizada por WATSON (1982), quien examinó la hipótesis de JONES y NISBETT (1972), que indica que la gente atribuye, por lo general, las acciones de los otros a rasgos disposicionales estables, mientras que su propia conducta se encuentra influida por circunstancias específicas del ambiente. Según WATSON, la revisión de la literatura revela la existencia de un fuerte efecto principal del estilo atribucional: tanto las propias tasas de conducta como las de los otros dan una mayor importancia causal a los rasgos que a las situaciones. Aún más importante es el hecho de que la interacción predicha por JONES y NISBETT ha sido encontrada en muchos estudios, que utilizaron diversas medidas de la atribución. La evidencia posterior sugiere, tentativamente, que esta interacción se debe, en gran medida, a la tendencia diferencial de uno mismo y de los otros de atribuir la causalidad al entorno, más que a una preferencia diferencial a realizar atribuciones a los rasgos.

Los estudios sobre percepción de control han sido realizados dentro de varias áreas de la Psicología. Así, BURGER y SCHNERRING (1982) examinaron el papel ejercido por las diferencias individuales sobre el deseo de controlar los sucesos en una situación de "ilusión de control". Los sujetos, clasificados como altos y bajos en su deseo de control, realizaron una serie de ensayos en un juego de azar, bajo condiciones que facilitaban o no facilitaban la percepción de que el sujeto tenía control sobre el resultado del juego. La mitad de los jugadores lo hacían con una oferta de recompensa extrínseca (cambiar sus ganancias por premios a la finalización del juego), mientras que la otra mitad no tuvo esta oferta. Los resultados mostraron que los sujetos con un alto deseo de

control fueron más susceptibles a la ilusión de control, pero sólo cuando las ganancias podían ser cambiadas por premios. Por otra parte, el nivel de deseo de control y la manipulación de la ilusión de control no parecieron afectar la conducta de apostar de los sujetos, en ausencia de recompensas extrínsecas.

WRIGHT y BREHM (1984) midieron la energización autopercebida, la tensión autopercebida y el atractivo de la meta, inmediatamente antes que los sujetos de su experimento, 55 varones, realizaran una actividad motora fácil, difícil o imposible, dirigida a evitar un ruido desagradable. Los resultados mostraron una gran magnitud en la valencia de la meta, y una mayor energización y tensión en la condición de tarea difícil que en la condición de tarea fácil. Los sujetos de la condición de tarea imposible manifestaron una reducción de la energía en relación a los sujetos de la condición de tarea difícil, aunque la tensión y el atractivo de la meta no difirieron significativamente entre estas condiciones.

SCHIFTER y AJZEN (1985), basándose en la teoría de la conducta planificada, predijeron el éxito de un programa de reducción de peso entre estudiantes universitarias, de seis semanas de duración. Sus resultados afirman que la pérdida de peso real se incrementó con el desarrollo de un plan y con la fuerza del yo, cuando las participantes asumieron estos factores como una forma de incrementar el control sobre la consecución de la meta. Otros factores, tales como el locus de control relativo a la salud, la competencia percibida y el control de la acción no mostraron relación con la reducción de peso.

RUBACK, CARR y HOPPER (1986) investigaron los efectos del control percibido en dos prisiones para hombres, con 181 y 623 internos, respectivamente. En ambos centros se encontró que la percepción de control de los internos sobre el entorno estaba relacionada en forma significativa con sus evaluaciones acerca de sus alojamientos, estrés experimentado y síntomas físicos, incluso cuando el tipo de celda se mantuvo constante para todos.

SHANKS (1986) realizó cuatro experimentos utilizando un videojuego, a fin de investigar el mecanismo por el que la gente es sensible al grado de contingencia entre dos hechos. Los sujetos debían ejecutar un grupo de ensayos, en el que podían realizar una acción determinada, observando si esta acción producía un resultado particular, en una situación en la que existía una posible causa alternativa para ese mismo resultado. Los experimentos intentaban demostrar que

el proceso de atribución selectiva trabaja durante la exposición a una contingencia particular, mediatizando el juicio de contingencia. Los resultados de los experimentos indican que el proceso de atribución selectiva resulta afectado por la contigüidad temporal entre sucesos, concluyendo que la aparición del efecto (juicio de contingencia) debía estar relacionada con una contigüidad temporal entre señal y resultado, incluso en ausencia de la acción.

De estos trabajos se puede desprender, pues, que tanto para la teoría como para los sujetos es importante sentir que se controla el entorno, las consecuencias de la acción emprendida, etc. En el apartado siguiente se apuntan más datos sobre esta cuestión.

2.4.2. Destreza *versus* Suerte.

Los trabajos dentro de este apartado concreto han continuado indistintamente las líneas iniciadas por HEIDER y ROTTER, ahondando en aspectos dirigidos a la comprobación del hecho central en este área: locus de control como determinante de la expectativa de éxito de las personas.

HEILMAN y GUZZO (1978) realizaron un experimento para comprobar las consecuencias de las atribuciones sobre la evaluación del rendimiento en alumnos MBA, a quienes proporcionó descripciones de un cierto número de empleados imaginarios que habían obtenido éxito, pidiéndoles que determinaran la adecuación de dos recompensas de tipo organizativo: aumento de sueldo y promoción. Las descripciones incluyeron unas causas para el éxito, siendo éstas la capacidad, el esfuerzo, la facilidad de la tarea desempeñada y la buena suerte. Los resultados indicaron que las recompensas no tuvieron una preferencia marcada cuando se trató de premiar a los empleados que habían tenido buena suerte o un trabajo fácil. Los aumentos de sueldo fueron citados como igualmente apropiados tanto para el éxito atribuido a la capacidad como al atribuido al esfuerzo; la promoción, sin embargo, se reservó para los empleados sobre los que se atribuyó el éxito a la capacidad.

FELSON y BOHRUSTEDT (1980) examinaron los efectos de los distintos patrones de rendimiento de los estudiantes sobre las atribuciones de capacidad y motivación

de sus profesores, en una situación natural. En un modelo aditivo, las puntuaciones en pruebas de inteligencia y las calificaciones obtenidas por los estudiantes afectaron a las atribuciones realizadas por los profesores sobre su capacidad y motivación. En contraste con los presupuestos de HEIDER (1958), las atribuciones de capacidad y motivación tuvieron una relación positiva cuando se controló el rendimiento. Así mismo, los profesores manifestaron gran confianza en sus juicios atribucionales cuando los rendimientos fueron extremos, y particularmente cuando las calificaciones de sus alumnos fueron más altas). Aunque la consistencia entre las puntuaciones de las pruebas de inteligencia y las calificaciones no afectó a esta confianza, los profesores manifestaron una confianza mayor cuando las calificaciones de los estudiantes fueron consistentes con la percepción de su capacidad realizadas previamente por ellos.

DARLEY y GOETHALS (1980) presentaron un análisis de los esquemas que sigue la "gente de la calle" cuando intentan dar sentido al rendimiento, ligado a su capacidad y a la de los demás, así como sugerencias sobre la utilización psicológica que realizan estas personas de los esquemas contruidos por ellas. A partir de la línea teórica de HEIDER (1958), estos autores sugieren que la tarea central del perceptor es inferir dimensiones estables que subyacen al rendimiento de los "actores", y que el constructo así inferido es habitualmente la capacidad del actor, en un lugar predominante; a continuación se situarían los patrones motivacionales, en un lugar secundario, y recurriría ocasionalmente a clasificarlos en función del nivel de dificultad a largo plazo de la tarea. Su análisis sugiere también la existencia de un amplio grupo de influencias a corto plazo sobre el rendimiento, de una clasificación de estas influencias a corto plazo, e incluso de una "ecuación de decisión" para combinarlas.

GEORGOUDI (1983) realizó un análisis de escalas multidimensionales, con el fin de examinar la forma de percepción de la causalidad y la suerte, con relación a otros, en personas adultas. Sobre la base de comparación entre pares, se elaboraron unas escalas que recogían 12 situaciones hipotéticas que representaban diferentes clases o categorías de causalidad o suerte. Los resultados indicaron que la percepción de los sujetos de la causalidad y la suerte es bidimensional, representando una de las dimensiones lo objetivo (la distinción entre causa y suerte), y la otra lo subjetivo (la distinción entre causa y razón).

HALL, MROZ y BRAUNWALD (1983) intentaron relacionar el locus de control con el estilo expresivo verbal y no verbal de los sujetos, así como con la competencia en la tarea, en un experimento con 28 estudiantes (14 varones y 14 mujeres) de la Escuela de Verano de la Universidad de Harvard. La tarea de los sujetos consistió en explicar los rudimentos de la reanimación cardiopulmonar a unos cómplices de los experimentadores, mediante una conversación telefónica. Se puntuaron tanto las transcripciones de las charlas como extractos de las mismas, en función de varias escalas de afectividad. Los resultados mostraron que el locus de control interno se asoció positivamente con la calidad de las presentaciones: los sujetos clasificados como internos en la escala de Internalismo y Suerte (LEVENSON, 1974) se mostraron relativamente dominantes y relajados en sus palabras, mientras que los sujetos clasificados como externos fueron relativamente dominantes y relajados en la calidad de su voz.

HOM y MAXWELL (1983) realizaron dos estudios con niños de 5º y 6º grado, con el fin de investigar las expectativas de dificultad de la tarea inducidas previamente a la realización de la misma, y su impacto sobre el consiguiente interés intrínseco de los sujetos. Las expectativas de dificultad de la tarea fueron manipuladas mediante la instrucción "es fácil/es difícil". Sus resultados indican que el interés, pero no el rendimiento, varió en función de la esperada dificultad de la tarea, de modo que la instrucción "es fácil" produjo un mayor interés que la instrucción "es difícil".

A partir de la revisión de diversas investigaciones, de las que se han derivado medidas del locus de control y la estabilidad en base a las adscripciones causales realizadas por los sujetos cuando ejecutaban tareas en las que estaban implicadas destreza, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte, RONIS, HANSEN y O'LEARY (1983) realizaron tres estudios para probar la validez de estas medidas. Las correlaciones de las puntuaciones derivadas con las de las medidas más directas del locus de control y la estabilidad validaron la medida de locus de control, aunque no la de estabilidad, según su localización en la taxonomía bidimensional de WEINER (1972). La medida directa de atribución a causas estables correlacionó, sin embargo, con las medidas de percepción del rendimiento futuro, tal como se había hipotetizado. Estos resultados subrayan la importancia de las investigaciones dirigidas hacia las explicaciones de "sentido común" que dan los perceptores ante conductas de logro, y previenen contra la adopción de una medida fenomenológica de estas causas a partir de modelos científicos.

REEVE, OLSON y COLE (1985) examinaron los efectos de un resultado competitivo (tanto perder como ganar) sobre la motivación intrínseca de los sujetos. Estos autores hipotetizaron que "ganar" facilitaría tanto el rendimiento como la motivación intrínseca. Los sujetos fueron 29 mujeres y 25 varones, que compitieron con una persona de su mismo sexo, cómplice de los experimentadores, en una prueba de resolución de puzzles. A lo largo de la competición se midió la motivación intrínseca de los participantes, mediante la cantidad de tiempo empleado en el juego mientras estaban solos, tras la competencia con la persona correspondiente. Los resultados mostraron que ganar facilitaba el rendimiento competitivo actual y la motivación intrínseca, en relación con el hecho de perder, así como que perder implicaba una mayor dedicación al juego de *entrenamiento*, para conseguir ganar en la siguiente ocasión (en definitiva, un aumento de la motivación intrínseca).

EISENBERGER y ADORNETTO (1986) estudiaron los efectos de la demora en la gratificación y el esfuerzo recompensado sobre el autocontrol generalizado incluido en una y otro, utilizando una muestra de niños preadolescentes. Sus resultados muestran que la demora en la recompensa incrementa el autocontrol de la demora, sin afectar al autocontrol del esfuerzo, mientras que al recompensar el esfuerzo alto se incrementó el autocontrol relacionado con el esfuerzo, sin afectar al autocontrol relacionado con la demora. Según los autores, estos resultados sugieren que: a) la adaptación a la demora reduce su aversividad, y b) el grado de esfuerzo mantenido en una tarea recompensada se llega a aprender y generalizar a diversas conductas. Estos efectos generalizados pueden contribuir a explicar las diferencias individuales en el deseo de posponer una gratificación cuando se persiguen metas a largo plazo.

BARKER y GRAHAM (1987), basándose en un trabajo de MEYER et al. (1979), que indica que las alabanzas tras el éxito y la falta de culpa tras el fracaso son utilizadas por los adultos para inferir una baja capacidad, modificaron la metodología a fin de examinar las diferencias en el desarrollo de la utilización de la alabanza y la culpa como hechos atribucionales. Los sujetos fueron niños con edades comprendidas entre los 4 y los 12 años, a quienes se presentó en vídeo unas secuencias en las que unos estudiantes tenían éxito o fracasaban en una tarea de rendimiento. La información dada a los sujetos fue *alabanzas versus neutral* ante el éxito, o *culpa versus neutral* ante el fracaso. Tras esto, los sujetos juzgaban la capacidad y el esfuerzo de cada estudiante. Todos los

niños infirieron que el estudiante alabado realizaba un mayor esfuerzo y que el estudiante culpado realizó un menor esfuerzo. Un patrón de desarrollo en los juicios de capacidad, sin embargo, indicó que sólo los niños mayores infieren una baja capacidad al proporcionar alabanzas y en ausencia de la culpa, como en el estudio de MEYER et al. (1979). Los resultados de los niños más pequeños, sin embargo, fueron opuestos a este patrón.

Parece claro que los resultados de los trabajos expuestos en este bloque complementan a los del anterior, puesto que abundan en aspectos implicados dentro de la percepción de control. Como se dijo antes, todos los estudios realizados en el ámbito de la Causalidad Personal y el Locus de Control se podrían incluir en el apartado "Percepción de Control". Pero, como no se dijo, esta integración acarrearía una complejidad máxima, que dificultaría la tarea de investigar y comprender lo que existe dentro de las distintas líneas de investigación. Así pues, se continuará la revisión de las otras áreas.

2.4.3. Motivación de Logro y Causalidad.

En este punto, las cosas se mezclan y se separan, pues a veces resulta difícil determinar dónde acaba Motivación y empieza Causalidad, y viceversa. Como algún autor de los que se citan más adelante mantiene, es probable que la Causalidad forme parte inseparable de la Motivación, con lo que es posible que estas distinciones sobren. En cualquier caso, se ha preferido mantener la división, con el fin de proporcionar una panorámica más pormenorizada de las áreas en las que se ha estado trabajando.

El trabajo de FEATHER (1969) es uno de los primeros que intenta fusionar la Teoría de la Atribución y la Teoría de la Motivación de Logro, planteando varias hipótesis que relacionan estos temas. Sus resultados asientan las primeras bases para el desarrollo posterior conjunto de Atribución y Motivación, e indican que los éxitos y los fracasos se atribuyen raramente a la propia capacidad o a circunstancias externas, sino que es más habitual combinar ambos factores. También encontró una cierta relación entre la dimensión Interno-Externo y Motivación de logro Alta-Baja, aunque sus resultados experimentales no le permitieron dejar perfectamente establecida esta relación.

En esta línea de trabajo, KARABENICK (1972) encontró que la interacción entre locus de control y dificultad de la tarea, en la determinación del efecto que producen el éxito y el fracaso, tienen importantes implicaciones a la hora de integrar la dimensión locus de control dentro de una teoría general de la Motivación de Logro.

Abundando en ello, KUKLA (1970), WEINER y KUKLA (1970), WEINER y POTEPAN (1970) y MUKHERJEE y SINHA (1970) encontraron diversos resultados que tienden a reforzar esta idea: los sujetos con alta motivación de logro atribuyen más frecuentemente sus éxitos a factores internos que los sujetos con baja motivación de logro, resultados que, con otra línea de trabajo y otro cuestionario (IAR, de CRANDALL, KATKOVSKY y CRANDALL, 1965) encuentran MEYER y WACKER (1970). Sus resultados inciden también en cuestiones tales como el fomento de la independencia y la responsabilidad en los niños y su relación con la motivación de logro y la atribución de causalidad, narrando cómo determinados aspectos, como el cariño de los padres y la educación en la independencia, pueden conseguir que los niños sean más responsables de sus actos, tanto ante éxitos como ante fracasos, así como que la atribución de éxitos y fracasos sea más interna.

Los trabajos que han intentado relacionar motivación de logro y atribución de causalidad no han parado aquí. KUKLA (1972), continuando su línea de trabajo, encontró que los sujetos con distinto nivel de logro también difieren en la atribución causal de sus resultados en una tarea, en la línea expresada por WEINER (1972), quien establece las atribuciones como debidas a cuatro posibles causas: destreza, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte. Estas causas son el resultado de combinar dos dimensiones: Estabilidad y Locus de Control. Por otra parte, KUKLA estudió también la relación entre Motivación de Logro e Instrucciones Atribucionales, encontrando diferencias conductuales a favor de los individuos con alta motivación de logro, diferencias que no fueron totalmente confirmadas en un trabajo presentado por COVINGTON y OMELICH (1979), aunque sí aparecieron en otro estudio realizado por ARKIN y MARUYAMA (1979), en el que los internos atribuyeron más sus buenos resultados a la capacidad y el esfuerzo y los externos a la dificultad de la tarea y la suerte.

TESSLER y SCHWARTZ (1972) ampliaron el campo de estudio hacia la búsqueda de ayuda, encontrando que los sujetos externos y con baja motivación de logro suelen ser más propensos a solicitar ayuda a personas ajenas a su entorno, que los

sujetos internos y con alta motivación de logro. Encontraron una relación del mismo tipo y dirección entre autoestima y locus de causalidad.

WEINER, HECKHAUSEN, MEYER y COOK (1972) obtienen resultados que indican la relación entre motivación de logro y atribución, siguiendo la distinción antes marcada (destreza, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte). De sus resultados se puede concluir que las diferencias individuales en la sensibilidad hacia tareas de esfuerzo, así como las preferencias personales por el esfuerzo y las atribuciones internas, pueden ser los factores responsables de la interacción encontrada entre necesidad de logro y dificultad de la tarea.

BATLIS y WATERS (1973) encontraron que la Motivación de Logro Resultante (MLR) parece ser una variable mediante la cual se puede predecir la expectativa de rendimiento de los sujetos, hallando predicciones más exactas de este rendimiento en sujetos con alta MLR y Locus de Control Interno.

TROPE y BRICKMAN (1975) y TROPE (1975) trabajaron sobre la preferencia de riesgo en los sujetos con distinto nivel de motivación de logro, encontrando que tanto los sujetos altos como bajos en logro prefieren realizar las tareas con un alto nivel de *diagnosticidad* (posibilidad de determinar un éxito o fracaso propio, en función del acierto o fracaso de sujetos que hayan pasado anteriormente por esa tarea), encontrando diferencias sólo a la hora de solicitar los sujetos información sobre la tarea a realizar, puesto que todos los sujetos, altos y bajos, prefirieron realizar tareas con alto nivel de diagnosticidad.

BUCKERT, MEYER y SCHMALT (1979) replicaron parcialmente el trabajo de TROPE (1975), encontrando también una mayor preferencia, por parte de los sujetos, de tareas con alta diagnosticidad. Además, los sujetos con una alta percepción de la propia aptitud prefirieron las tareas difíciles a las fáciles, al contrario que los sujetos con baja percepción de la propia aptitud. Encontraron también que las tareas con alta y baja dificultad tenían, para los sujetos, un alto nivel de diagnosticidad, mayor que las tareas de dificultad intermedia.

En otras investigaciones se ha profundizado en diversos temas. Así, KELLEY y ARROWOOD (1962), CAPLOW (1968) y FOLKES y WEINER (1977) trabajaron sobre la formación de coaliciones, demostrando estos últimos que las coaliciones son susceptibles de ser influidas por aspectos motivacionales, extrínsecos o in-

trínsecos, y encontrando que los sujetos prefieren trabajar en solitario cuando está involucrado el logro, y en compañía cuando hay por medio una recompensa extrínseca. NICHOLLS (1979), quien demostró que la causalidad y la motivación se relacionan con la edad de los sujetos, creciendo y desarrollándose en forma conjunta. FYANS y MAEHR (1979), quienes abundan en resultados anteriores, estableciendo que los sujetos escogen tareas que sean compatibles con sus creencias sobre el propio control (los internos escogen tareas en las que está implicada la destreza, y los externos tareas en las que está implicada la suerte). Encontraron también que los resultados eran generalizables a grupos de distintos niveles de edad, sexo o ambiente cultural.

TOUHEY y VILLEMEZ (1980), quienes intentaron determinar el efecto de la motivación de logro sobre los juicios de aptitud, mostrando que los sujetos con alta necesidad de logro incrementaron los juicios sobre su propia capacidad, en respuesta al éxito en tareas que requirieron un gran esfuerzo, mientras que los sujetos con baja necesidad de logro incrementaron estos juicios tras tareas que requirieron un bajo esfuerzo. MANDERLINK y HARACKIEWICZ (1984), que estudiaron el efecto de la proximidad de la meta sobre la motivación intrínseca, cuando el interés hacia la tarea inicial fue alto, asignando a los sujetos de su trabajo a las tres condiciones experimentales: tarea próxima o distante a la meta o no información sobre la existencia de la meta. Los resultados mostraron que la situación de meta distante aumentó la consiguiente motivación intrínseca, con relación a la condición de meta próxima o no meta. La situación de meta próxima, sin embargo, produjo la creación de unas expectativas de meta más positivas durante la realización de la prueba, aumentando las percepciones finales de la calidad del rendimiento en menor grado.

Como puede apreciarse, las investigaciones han sido variadas, así como dirigidas a varios aspectos integrantes de la Motivación de Logro. En cualquier caso, este apartado se complementa mucho mejor con una visión de los estudios dirigidos hacia los determinantes causales en el Rendimiento académico, que se revisarán a continuación.

2.4.4. Rendimiento académico

Los trabajos que se han dirigido al estudio de las relaciones entre la Teoría de la Atribución, el Locus de Control y los aspectos relacionados con el rendimiento académico son prácticamente innumerables, por lo que cualquier intento de reflejar todos ellos aquí es vano. A modo de introducción, se puede señalar que, por lo general, constituye uno de los campos más fructíferos, y en el que se han encontrado resultados que han hecho avanzar en gran medida este área de la Psicología, desde los trabajos de JAMES (1957) y CRANDALL et. al. (1965), en los que se realizaron los primeros intentos de elaborar escalas específicas para la medida del locus de control en situación académica, hasta el presente. Se debe señalar también que la distinción entre Rendimiento académico y Motivación de logro, sin ser artificial, obedece a motivos puramente expositivos, puesto que muchos trabajos que tratan de uno se refieren a la otra, y viceversa. Se ha realizado la división, pues, con el único fin de dar una panorámica mucho más cabal de ambas áreas, aunque (y eso podrá apreciarse enseguida) casi no se puede hablar de Rendimiento sin hacer mención al Logro, ni al contrario.

COVINGTON, SPRATT y OMELICH (1980), trabajando con estudiantes universitarios, encontraron que la estabilidad en el esfuerzo académico influye sobre los juicios que realizan los estudiantes sobre su capacidad y esfuerzo, aunque no sobre las variaciones afectivas que produce el esfuerzo realizado.

ZUCKERMAN, LARRANCE, PORAC y BLANK (1980) estudiaron la forma en que influye el miedo al éxito en la elección y resultado de una tarea, la motivación intrínseca, la atribución de causalidad y en la subsiguiente conducta de elección. Los sujetos debían realizar una tarea elegida previamente por ellos o asignada por los experimentadores quienes, en todos los casos, les proporcionaron un *feedback* de éxito o fracaso en comparación con el resto de los sujetos. Los resultados indicaron que, tras el éxito, los sujetos con bajo nivel de miedo al éxito (en comparación con los de alto nivel) mostraron una motivación intrínseca mayor, realizaron más atribuciones internas y presentaron una tendencia a elegir más tareas posteriormente, tanto si se les había dado la oportunidad de elegir la tarea, como si no. Por otra parte, no aparecieron diferencias significativas entre los sujetos con alto y bajo miedo al éxito, tras un fracaso. Estos resultados fueron obtenidos tanto en varones como en mujeres, sin que se puedan explicar en función de la motivación de logro resultante.

BAR-TAL (1980) realizó una revisión del modelo atribucional de las conductas relacionadas con el logro académico, que sugiere que las percepciones causales de éxito y fracaso median entre las percepciones efectuadas sobre las tareas a realizar y el rendimiento resultante. En una extensión de este modelo, investigó la forma en que las percepciones causales de los alumnos sobre sus éxitos y fracasos determina su conducta, en relación con el logro académico; cómo las percepciones causales de los profesores, en relación con el rendimiento de sus alumnos, determinan la conducta hacia éstos; cómo influye la conducta de los profesores sobre las percepciones causales de éxito y fracaso de los alumnos y cómo afecta la conducta relacionada con el logro de los alumnos a las percepciones causales de los profesores sobre los éxitos y fracasos de sus alumnos.

El modelo formulado por este autor fue investigado en diversos trabajos, entre los que se pueden destacar los de DARON y BAR-TAL (1981) y BAR-TAL y GUTTMAN (1981), quienes compararon las percepciones de causalidad de 8 profesores y 235 alumnos de 5º y 6º grados, en función del éxito o fracaso obtenido por éstos en un examen, y las atribuciones realizadas por alumnos, profesores y padres, a la vista del éxito o fracaso académico de los primeros. Aunque la metodología utilizada en ambos trabajos difirió ligeramente, el objetivo era similar. En el primer trabajo, los autores encontraron que los profesores atribuyeron el éxito a sí mismos y al interés y esfuerzo por parte de los alumnos, mientras que el fracaso era atribuido a la falta de preparación y a la baja aptitud de éstos, así como a la dificultad del examen. Las percepciones causales de los alumnos fueron similares a las de sus profesores respectivos.

El segundo trabajo, realizado sobre 69 alumnos de 4º y 5º grados, 9 profesores y 69 padres, a quienes se pidió que señalaran, de las 10 posibles causas que se les indicaban en un cuestionario, los hechos que podrían haber influido sobre el nivel de éxito o fracaso alcanzado por ellos, por sus alumnos o por sus hijos, respectivamente, mostró que los profesores atribuyeron principalmente el éxito de los alumnos a sí mismos y a los propios alumnos; los alumnos, a sí mismos, principalmente, y a sus profesores; los padres, por su parte, atribuyeron el éxito de sus hijos a ellos, principalmente, y a sus profesores. En relación con el fracaso, profesores y alumnos se repartieron la responsabilidad, achacándola al otro grupo tanto como a sí mismos, así como a cualquier otra causa externa (mala suerte, enfermedad, etc.).

LUYTEN y LENS (1981) compararon los efectos de las recompensas externas contingentes a las tareas y al rendimiento, sobre la consiguiente motivación intrínseca, que fue medida por la observación conductual durante un período de tiempo variable y mediante escalas de puntuación. Los resultados mostraron una alta tasa de motivación intrínseca en la condición de recompensa contingente al rendimiento. Comparando la fuerza de la motivación intrínseca entre las condiciones experimentales de una y dos sesiones, en la condición de "sesión doble", en la que los sujetos tuvieron conocimiento previo de la tarea sin percibir recompensa, éstos tendieron a una mayor tasa de motivación intrínseca que los sujetos de la condición "sesión única", quienes no tuvieron conocimiento previo de la tarea. La medida conductual de la motivación intrínseca no resultó afectada significativamente por las condiciones experimentales.

ARKIN, DETCHON y MARUYAMA (1981) realizaron un experimento con 240 estudiantes de Psicología, en el que éstos, con nivel alto o bajo en ansiedad ante un examen, debían realizar atribuciones sobre su rendimiento en función de su destreza, la dificultad de la tarea, su preparación y la suerte. Los resultados obtenidos sugieren que los estudiantes con un bajo nivel de ansiedad atribuyen el éxito con más frecuencia a su aptitud o su preparación (factores internos) que a la dificultad de la tarea o la suerte (factores externos), al contrario que los sujetos con un alto nivel de ansiedad.

STIPECK y WEISZ (1981) revisaron y comentaron las conceptualizaciones y medidas de la dimensión de control, a partir de tres perspectivas teóricas: la teoría del aprendizaje social, la teoría de la atribución, y la teoría de la motivación intrínseca. En cada una de las tres perspectivas encontraron evidencia para el establecimiento de relaciones entre el rendimiento académico y las percepciones de control.

Se pueden destacar una serie de trabajos realizados por WINEFIELD, JARDINE y NORRIS, quienes han trabajado en aspectos relacionados tanto con el rendimiento académico como con la indefensión aprendida, así como con la motivación de logro. Por ejemplo, JARDINE y WINEFIELD (1981) investigaron la conducta de los sujetos, clasificados como altos o bajos en motivación de logro, cuando los resultados obtenidos son incontrolables y no aversivos, en dos experimentos. En ambos estudios encontraron que los sujetos con alto motivo de logro mostraron una clara facilidad en la realización de la tarea después de una experiencia

anterior en la que no pudieron controlar sus resultados, mientras que en los sujetos con bajo motivo de logro no se observó ningún efecto de la situación incontrolable o fue muy débil. En el segundo estudio demostraron que el tratamiento experimental utilizado tuvo éxito a la hora de inducir una expectativa de independencia respuesta-resultado, sin producir percepciones de fracaso, lo cual tiene una especial importancia a la hora de reinterpretar las investigaciones en las que el fracaso está inducido por el experimentador.

WINEFIELD y NORRIS (1981) compararon el modelo que integra la teoría de la reactividad psicológica y el modelo de indefensión aprendida (WORTMAN y BREHM, 1975), y la teoría de la motivación de logro, aplicándolo a la predicción del rendimiento subsiguiente de unos sujetos expuestos a resultados incontrolables. Después de distintos pretratamientos en una tarea instrumental, los sujetos debían realizar una tarea de tipo cognitivo. Los grupos de sujetos formados factorialmente diferían en su nivel de motivación de logro (alto o bajo) y en la expectativa inicial de éxito (alta o baja).

Los resultados de este experimento indicaron que, en la situación en la que los sujetos no podían controlar sus resultados, los distintos grupos diferían en el nivel de realización de la tarea, siendo el grupo con mejor rendimiento el de bajo logro-baja expectativa inicial de éxito, seguido por los de bajo logro-alta expectativa inicial de éxito y alto logro-baja expectativa inicial de éxito. De esta forma, comprobaron que la teoría de la motivación de logro describe la conducta de los sujetos mejor que el modelo integrativo de WORTMAN y BREHM (1975), resultados que WINEFIELD y JARDINE (1982) vuelven a encontrar en otro grupo de sujetos (80, altos o bajos en motivación de logro, a quienes enfrentaron a una exposición media o amplia a resultados incontrolables).

WINEFIELD (1983) utilizó 30 sujetos (15 varones y 15 mujeres) con diferentes niveles de motivación de logro, alumnos de escuela secundaria privada, en un experimento sobre indefensión aprendida. Para producir el efecto de indefensión empleó recompensas no contingentes con las respuestas de los sujetos. Sus resultados indican que existe un efecto claro de la indefensión aprendida en ambos grupos de sujetos (altos y bajos en motivación de logro). Estos resultados confirman los obtenidos en un experimento anterior (BUYS y WINEFIELD, 1982), realizado con sujetos más jóvenes, extraídos de un medio socioeconómico más bajo. Sin embargo, los resultados de estos dos experimentos son distintos a los

obtenidos por JARDINE y WINEFIELD (1981) quienes, utilizando estudiantes universitarios como sujetos, encontraron un efecto facilitador, así como una interacción entre nivel de motivación de logro y tratamiento. WINEFIELD (1983) afirma que el desarrollo de la indefensión aprendida depende, probablemente, del tipo de entorno en el que se experimentan los resultados no contingentes con la conducta realizada.

ROSE y MEDWAY (1981) investigaron la relación entre el locus de control de los profesores, la conducta de los profesores, la conducta de los estudiantes y el rendimiento de los estudiantes. Hipotetizaron que los profesores con locus de control interno (según la Escala I-E de ROTTER) deberían provocar un mayor rendimiento en sus alumnos, manteniendo un entorno de aprendizaje controlado. En el estudio se encontró una correlación moderada entre el locus de control de 44 profesores de cuarto grado y el rendimiento de sus alumnos en Lectura, Lenguaje y Matemáticas, medido por el rendimiento en los *Comprehensive Tests of Basic Skills*.

MEDWAY y VENINO (1982) examinaron los efectos de los patrones de rendimiento y la información atribucional. Utilizaron 40 sujetos, alumnos de 4º y 5º grados, con tendencias desiguales en cuanto a la percepción de su esfuerzo como causa de su rendimiento escolar. Los resultados indicaron que los patrones de rendimiento no influyen sistemáticamente sobre las atribuciones o la persistencia. Los sujetos que recibieron *feedback* sobre su esfuerzo escolar mostraron mayores niveles de persistencia en la tarea que los que no recibieron esta información, aunque este resultado no estuvo mediatizado por sus atribuciones.

Las investigaciones realizadas acerca de las atribuciones causales de los profesores han mostrado una relación pequeña entre la percepción de la responsabilidad hacia resultados positivos versus resultados negativos de los estudiantes. GUSKEY (1982) realizó un estudio, partiendo del modelo de atribución causal de WEINER (1972), con el fin de explorar las diferencias en la percepción atribucional. Obtuvo datos a partir de 184 profesores (115 mujeres y 69 varones) de dos escuelas metropolitanas. Este autor obtuvo diferencias significativas entre internalismo/externalismo y estabilidad de las causas. Se investigó también la eficacia global, la experiencia en la enseñanza, y el sexo de los profesores, aunque sólo se encontraron diferencias en la segunda de las variables citadas.

HASIGUCHI (1982) investigó los efectos de los premios extrínsecos sobre la motivación intrínseca, en una situación en la que se presentaba a los sujetos una tarea cuya realización implicaba un cierto riesgo (un juego con 16 niveles de dificultad). La muestra estaba formada por 52 niños en los que $M_s > M_{af}$, y 65 niños en los que $M_s < M_{af}$; los sujetos fueron asignados al azar a una de las dos condiciones (recibir premio, o no recibirlo). Los resultados de esta investigación indican que: a), en la condición en la que no se percibía premio, los sujetos en los que $M_s > M_{af}$ prefirieron tareas en las que el riesgo era mucho mayor o mucho menor; y b), en la condición en la que no se recibía premio, ambos grupos escogieron tareas que implicaban riesgos intermedios. Estos resultados sugieren que el locus percibido de causalidad puede ser un proceso que se inicie en la condición de "premio".

WALDEN y RAMBEY (1983) investigaron la relación existente entre las creencias infantiles en el control personal, relativas al éxito y el fracaso en su rendimiento académico. En su experimento, compararon los niños de un grupo con alto riesgo de sufrir dificultades académicas, que habían participado en un programa de intervención de 5 años orientado hacia la eficacia, con un grupo de niños de alto riesgo, que no habían participado en el programa de intervención, y con un grupo de niños con bajo riesgo, que tampoco participó en el programa. Los resultados revelaron que el grupo de alto riesgo con intervención y el grupo de bajo riesgo, manifestaron creencias muy fuertes en su control personal sobre el éxito académico; estas creencias fueron buenos predictores del rendimiento de estos sujetos y se relacionaron con su conducta ante el trabajo en clase. En el grupo de alto riesgo sin intervención no fue así, obteniéndose solamente correlación entre CI y rendimiento académico.

Un trabajo realizado por FINDLEY y COOPER (1983) planteó una revisión cuantitativa de las investigaciones sobre la relación entre locus de control y rendimiento académico, obteniendo dos conclusiones básicas: las personas más internas se asocian con un mayor rendimiento académico y la magnitud de esta asociación tiene un nivel moderado. Asimismo, estos autores investigaron las características de los sujetos participantes en los estudios revisados, la naturaleza del locus de control, y las medidas del rendimiento académico como mediadores de la relación encontrada, hallando que la relación tendía a ser mayor en adolescentes que en adultos. Otro resultado hacía referencia a una tendencia en esta relación, que apareció como más consistente en varones que en mujeres, y

cuyos efectos más notables se asociaron con las medidas específicas del locus de control y con pruebas estandarizadas de rendimiento e inteligencia, en clara oposición con las calificaciones otorgadas por los profesores.

Los estudios de BASUMALIK y BANERJEE (1967), WEINSTEIN (1969) y RAY (1982) han hallado en distintas poblaciones de sujetos (hindúes, estadounidenses y australianas, respectivamente) unos resultados que entran de lleno en la cuestión de la generalmente aceptada relación entre un alto nivel de motivación de logro y unos niveles medios de aceptación del riesgo. Una serie de estudios parecen demostrar que esta relación no es tal, como por ejemplo el de WOLK y DU CETTE (1973) quienes no encontraron una relación global entre estas variables, aunque en su investigación resaltan que, al estudiar únicamente sujetos internos (en el sentido que da ROTTER (1966) a la palabra), la relación hipotetizada aparece con más fuerza. Aunque LEFCOURT (1976) ha dado importancia al trabajo de WOLK y DU CETTE, resulta difícil ver cómo puede existir una fuerte relación en la mitad de la muestra, no relación en la otra mitad y no relación en la muestra total. Podría pensarse, según RAY (1984), que la relación global puede ser poco consistente.

A partir de toda esta argumentación, RAY (1984) se planteó una replicación del trabajo de WOLK Y DU CETTE (1973), utilizando los datos del Estudio II de RAY (1982), que contenían una forma derivada de la escala de creencia en la suerte. Los sujetos de este experimento fueron repartidos en dos grupos, según puntuaran por encima o por debajo de la media del grupo en la creencia en la suerte, reexaminando después todas las relaciones. Los 55 sujetos "internos" que resultaron fueron categorizados posteriormente en tres grupos de nivel de aspiración (bajo, medio y alto), función del número de anillas que esperaran obtener con las clavijas del experimento de LITWIN (1966). Todos los sujetos cumplieron una serie de cuestionarios de personalidad que medían orientación hacia el logro, hacia la tarea, hacia el éxito, miedo al fracaso y miedo al éxito. Comparando las medidas de los grupos en los tres cuestionarios, no se obtuvieron F significativas ($p > .05$), con lo que los resultados son contrarios a los obtenidos por WOLK y DU CETTE.

Las razones que aporta RAY (1984) para estos resultados contradictorios son las siguientes: *Más que realizar un experimento en el que la probabilidad preferida de éxito escogida pueda ser medida, WOLK y DU CETTE (1973) describen un experi-*

mento imaginario, y piden a los sujetos que digan lo que probablemente querrían elegir. Posteriormente, no comparan directamente las puntuaciones en motivación de los sujetos con los distintos niveles de aspiración, sino que, más bien, crean para cada sujeto una puntuación del "grado de inmediatez" sobre el nivel de aspiración. Lo que hace este procedimiento artificial es igualar niveles de aspiración realmente distintos. Esta escala de motivación de logro contiene, al menos, dos ítems que igualan ésta con la preferencia por el riesgo intermedio (pág. 132). En contra también de las consideraciones de VOLK y DU CETTE, locus de control se presenta en el trabajo de RAY (1984) como no relacionado con el nivel de aspiración, puesto que internalismo y ambición parecen más dirigidos hacia la preferencia por los riesgos intermedios.

LOCKE, FREDERICK, LEE y BOBKO (1984) estudiaron el efecto de la autoeficacia (definida como la creencia que tiene una persona sobre sus posibilidades de realizar en forma competente una acción, ante una situación dada), las metas y las estrategias en la tarea, sobre la elección de la meta y la realización de la tarea. Encontraron que la aptitud, la ejecución anterior de la tarea y la autoeficacia eran los mejores predictores de la elección de la tarea. La autoeficacia, las metas y las estrategias utilizadas por los sujetos se relacionaron más con la propia realización de la tarea. La autoeficacia se relacionó más con la ejecución anterior que con la ejecución futura, aunque apareció como un predictor significativo de la ejecución futura. Por otra parte, las correlaciones entre eficacia-realización de la tarea y expectativa-realización de la tarea fueron positivas y significativas, lo que indica que la expectativa del sujeto está relacionada positivamente con la realización de la tarea en situaciones de meta. Estos autores indicaron también que tanto las metas asignadas a los sujetos como las que ellos mismos eligieron se relacionaron con la realización de la tarea, dado que las metas asignadas en un ensayo afectan a las metas y la realización de la tarea en los ensayos posteriores.

GRAHAM (1984) examinó la influencia ejercida por las demostraciones afectivas dadas a otros sobre las cogniciones relacionadas con el logro de los niños y el rendimiento tras un fracaso. Los sujetos, niños negros y blancos de clase social media y baja, fueron inducidos a fracasar en una tarea en la que se implicaba el concepto de logro, tras lo cual el experimentador les expresaba su simpatía, su cólera o su no reacción ante el fracaso. Posteriormente, se midieron los juicios efectuados por los niños acerca de su competencia personal, expec-

tativa de éxito, atribuciones causales para el fracaso y persistencia en la tarea. Entre todos los grupos "Raza x Clase Social" se encontraron relaciones entre la simpatía comunicada por el experimentador y las autoadscripciones de baja aptitud realizadas por los niños, así como entre la cólera comunicada y las atribuciones de falta de esfuerzo, aunque la relación simpatía-aptitud fue más fuerte que la relación cólera-esfuerzo. Se encontró, además, un gran descenso en la expectativa de éxito tras la demostración emocional de simpatía. Los niños negros de clase media, comparados con el resto de los grupos, mostraron un tipo particular de patrón atribucional adaptativo, pues atribuyeron más su fracaso al esfuerzo insuficiente, informaron tener mayores expectativas, se percibieron a sí mismos como más competentes y persistieron más tiempo en la tarea.

LLOYD y BARENBLATT (1984) construyeron una escala que mide motivación intelectual intrínseca (IIM), distinguiendo entre la orientación hacia la conducta intelectual que es motivada por ulteriores propósitos (por ejemplo, las notas escolares o el éxito material) y la satisfacción con la propia intelectualidad. A partir de los resultados obtenidos en 450 estudiantes de 10º grado, varones y mujeres, indicaron la existencia de una relación positiva entre logro escolar e IIM, mientras que no encontraron relación entre IIM y necesidad de logro.

A fin de comprobar la suficiencia de la hipótesis denominada del *sesgo egotista* (las atribuciones son más internas para los éxitos y más externas para los fracasos) en niños de 1º a 7º grado, WHITLEY y FRIEZE (1985) realizaron un análisis de las investigaciones realizadas acerca de las atribuciones de éxito y fracaso de los niños. Fueron incluidas como factores en el trabajo, además, las variaciones en la redacción de las preguntas atribucionales y el contexto en que fueron realizadas las investigaciones analizadas. Los resultados proporcionan apoyo a la hipótesis del sesgo egotista, e indican que tanto la redacción de las preguntas como el contexto de la investigación constituyen unos determinantes importantes de las atribuciones de los niños. En general, parece que el efecto del egotismo es apoyado en mayor medida por la redacción informativa de las preguntas, que por la redacción causal tradicional. No aparecieron efectos significativos debidos al curso estudiado por los niños.

WOLF y SAVICKAS (1985) examinaron la relación entre la perspectiva temporal de los adolescentes y sus atribuciones de rendimiento. Los aspectos temporales de las atribuciones están relacionados temporalmente, según estos autores, con las

diferencias individuales en la perspectiva temporal. La muestra, formada por 215 alumnos de 10º grado, cumplimentó una serie de medidas de la perspectiva temporal (continuidad, optimismo, pesimismo y utilización) y de las atribuciones (capacidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte), valoradas en forma distinta para éxito y fracaso. La interpretación de la relación estructural entre perspectiva temporal y atribuciones sugiere que una perspectiva temporal más adaptada se relaciona con la atribución del éxito en el rendimiento al propio esfuerzo y capacidad, y no a las características de la tarea o la suerte, y una minimización del papel atribucional de la suerte, la falta de capacidad y las características de la tarea para el fracaso, mientras que se reconoce el papel jugado por la falta de esfuerzo.

Diversas investigaciones han confirmado las predicciones de autoevaluación, relativas a la experiencia de un mayor fracaso y vergüenza bajo condiciones de gran esfuerzo. En contraste, los estudios realizados siguiendo el modelo del estudio atribucional de WEINER (1972) han sugerido lo opuesto, es decir, que el aumento de la vergüenza está asociado a las condiciones de bajo esfuerzo. Ante la controversia, COVINGTON y OMELICH (1985) realizaron un estudio que parece resolver las diferencias entre las dos posiciones. Según estos autores, la vergüenza es una emoción global e indiferenciada que consta de un componente ligado a la capacidad (humillación) y un componente ligado al esfuerzo (culpa). Consistente con la predicción de autoevaluación, se ha encontrado que el esfuerzo incrementa la humillación mediante adscripciones de falta de capacidad, ya que una combinación de gran esfuerzo y fracaso implica baja capacidad. En forma consistente con la teoría de WEINER, se encontró que un gran esfuerzo hace descender el componente de culpa de la vergüenza. Por último, se predijo y confirmó que la fuerza relativa de los encadenamientos capacidad/esfuerzo/afecto dependen también de si la persona que aprende ha adoptado un modo imitativo de evitación o aceptación del fracaso, cara a las demandas del rendimiento.

FENNEMA (1985) realizó una revisión de trabajos, en los que consideró el valor de la teoría de la atribución para la comprensión de las diferencias entre sexos, relativas a la conducta de los escolares en matemáticas y el rendimiento en esta materia. Esta autora señala que mientras la teoría de la atribución ha recibido un amplio apoyo por parte de los estudios de laboratorio que han utilizado tareas y valoraciones del rendimiento construidas artificialmente, los educadores deben considerar en qué forma pueden ser adaptadas las conceptuali-

zaciones de la teoría de la atribución, a fin de medir los fenómenos que suceden dentro del campo educativo. Describió también, basándose en registros observacionales amplios, la forma en que han sido evaluadas las atribuciones de los estudiantes, relativas a su competencia escolar en matemáticas, su perseverancia durante el tiempo de aprendizaje de esta materia y los cambios en las atribuciones actuales de los profesores acerca de sus estudiantes.

De esta revisión concluye: 1º, que los patrones atribucionales en matemáticas varían en función del sexo: los varones, más que las mujeres, atribuyen el éxito a la capacidad y el fracaso al esfuerzo; 2º, que mientras se encuentran diferencias relacionadas con el sexo en el rendimiento en matemáticas, estos patrones no parecen ser muy relevantes a la hora de predecir el rendimiento a largo plazo en esta materia; y 3º, mientras que existen algunas interacciones profesor-alumno, que pueden contribuir al desarrollo de diferencias ligadas al sexo en los patrones atribucionales, son difíciles de encontrar, y no son, realmente, unas interacciones directas.

JACOBSEN, LOWERY y DU CETTE (1986) realizaron una serie de entrevistas a niños, englobadas en dos trabajos, mediante las que se pretendía comparar los patrones atribucionales de niños con y sin problemas de aprendizaje. Las preguntas se dirigieron hacia las atribuciones situacionales hipotéticas de éxito/fracaso, en el primer estudio, y sobre las atribuciones ante situaciones de éxito en la vida real, en el segundo. Los niños sin problemas de aprendizaje siguieron el patrón esperado (atribución más interna del éxito y más externa del fracaso -o bajo éxito), en ambos estudios. Por otra parte, los niños con problemas de aprendizaje atribuyeron el éxito también a factores internos, aunque en ambos estudios externalizaron el éxito más que los niños sin problemas; en sus atribuciones para el fracaso (o bajo éxito), los niños con problemas de aprendizaje no siguieron el patrón esperado. Los autores concluyen que las diferencias atribucionales entre los grupos pueden reflejar diferencias en autoestima, expectativas e incertidumbre, recomendando una reconsideración de las consecuencias potencialmente negativas de la readaptación atribucional en los niños con problemas de aprendizaje.

PEREZ y BERMUDEZ (1986) analizaron la relación entre la dimensión locus de control como variable personal (clasificando a los sujetos en internos, externos y externos defensivos) y la dimensión locus de control como variable situacional

(utilizando tareas internas -capacidad y esfuerzo- y externas -suerte), evaluando como criterio las atribuciones causales de los individuos a las dimensiones de causalidad, estabilidad y controlabilidad (modelo atribucional de logro de WEINER, 1980b). Los resultados indicaron que: a), los internos poseen un estilo atribucional interno (causas internas, estables y controlables); b), los externos poseen un estilo atribucional externo (causas externas, inestables e incontrolables); y c), los externos defensivos e internos perciben la misma internalidad en la ubicación de las causas de sus resultados, aunque los primeros perciben más estables y controlables los factores determinantes de su rendimiento en la tarea de suerte que en la de capacidad.

Como se puede comprobar, los puntos tratados dentro de este área concreta están bastante claros: mejora del rendimiento de los alumnos, determinación de las causas de un rendimiento erróneo o poco adecuado, determinación atribucional de las posibles causas de estas disfunciones, etc. En definitiva, y sin dejar de lado las implicaciones propias de la motivación de logro, es un campo de trabajo que ha proporcionado resultados fructíferos y muy interesantes, en el que se siguen encontrando nuevos aspectos, que van consolidando poco a poco los aspectos teóricos y prácticos del constructo. Se continúa con la revisión de las investigaciones dirigidas al área de la Psicología Social que, como en el resto de los apartados, mantienen una gran cantidad de aspectos de fondo comunes.

2.4.5. Investigaciones en Psicología Social.

Dentro de este área se van a tocar distintos conceptos y formas de investigar: desde los trabajos dirigidos al estudio de la conducta social hasta los que han buscado diferencias entre los sexos y las culturas. Es posible que varias de las investigaciones que se han reflejado o se reflejarán en apartados anteriores y posteriores pudieran ser incluidas en éste, y viceversa; la elección, en muchos casos, resultó difícil, por lo que se ha preferido realizar la inclusión de acuerdo al área dominante en que se desarrollaron los trabajos. Dada la complejidad de este área concreta, se han ido deslindando los distintos aspectos en los que se ha ido trabajando, al contrario que en apartados anteriores, en los que la investigación, aunque dirigida por diversos autores, con orientaciones distintas, seguía una línea más o menos continua, caso que no es aplicable

aquí, puesto que se puede hablar de distintas líneas, convergentes en un punto común.

Dentro del estudio de la denominada Conducta Social, se pueden destacar las siguientes investigaciones:

WALSTER (1966) demostró en su experimento que la severidad del resultado de un accidente determinaba la cantidad de responsabilidad asignada al carácter hipotético de un relato. Este autor predijo que mucha gente encuentra amenazador creer en los hechos fortuitos e incontrolables, que pueden afectar drásticamente sus vidas, por lo que los sujetos tienden a atribuirse una mayor responsabilidad en los accidentes, a fin de protegerse de la idea de que ellos pueden llegar a experimentar una situación parecida. Estos resultados no pudieron ser confirmados por estudios posteriores (WALSTER, 1967; SHAVER, 1970; SHAW y SKOLNICK, 1971; CHAIKIN y DARLEY, 1973).

SCHUSTACK y STERNBERG (1981) intentaron determinar la relación causal que existe entre un resultado y un hecho que puede haber causado que ese resultado sea habitual, estudiando las fuentes de evidencia que utiliza la gente para realizar inferencias sobre la causalidad, en situaciones complejas e inciertas, encontrando cinco tipos de evidencia, que abarcaban desde la relación entre la causa hipotética y el resultado hasta la posibilidad de existencia de causas alternativas para un mismo resultado. Esta evidencia conforma un modelo totalmente integrado, mostrando que los sujetos son sensibles a un tipo razonable de relaciones entre el resultado y su causa hipotética, así como que los sujetos son, más bien que estrictamente racionales, propensos a sufrir muchos sesgos irracionales: anteponen la información confirmatoria a la denegatoria, infravaloran la evidencia presentada en forma negativa en favor de la presentada en forma positiva, ignoran la tasa de ocurrencia de los resultados, etc.

Utilizando datos longitudinales de 5393 mujeres tomados del *National Surveys of Labor Market Experience*, DOHERTY (1983) realizó un estudio en el que examinó la relación entre el divorcio y los cambios en la orientación individual del locus de control. La muestra final se compuso de 1814 mujeres blancas, con edades comprendidas entre los 32 y los 46 años, que contrajeron su primer matrimonio en 1969. El estado matrimonial y el locus de control fueron medidos en los años

1969, 1972 y 1977. Los resultados mostraron que las mujeres divorciadas manifestaron un incremento del externalismo en el período 1969-1972, volviendo a los niveles previos de internalismo en el período de los 5 años siguientes, siendo este nivel comparable al del grupo de mujeres que permanecieron casadas. Se encontró también que las puntuaciones en locus de control no predijeron la probabilidad de divorciarse durante el período de estudio (8 años).

ERBER y FISKE (1984) investigaron la forma en que la gente atiende a la información que es inconsistente con sus expectativas acerca de otra persona, hipotetizando que las personas ignoran en ocasiones la información inconsistente con sus expectativas, pero que una dependencia del resultado puede incrementar la atención de las personas hacia esa información inconsistente. Sus resultados son confirmatorios, indicando que la dependencia del resultado incrementó la atención a la información inconsistente, pero no ejerció influencia sobre la información consistente. Los resultados sugieren que, si los sujetos integran la inconsistencia, responderán con mayor cantidad de pensamientos sobre las características estables de otras personas y al contrario si no la integran.

Un trabajo realizado por WILSON y PETRUSKA (1984) examinó la personalidad y los efectos situacionales que influyen sobre la conducta prosocial. 112 sujetos orientados hacia la seguridad y hacia la estima fueron expuestos a una situación de emergencia, en la que el experimentador resultó ostensiblemente dañado por una explosión. Los resultados de este experimento indicaron que existen unos determinantes situacionales y de personalidad en las conductas de ayuda y de imitación. En general, los sujetos prestaron más ayuda cuando interactuaron con un modelo activo o con un modelo pasivo (una persona, aliada de los experimentadores, que prestaba ayuda, o que se resistía a inmiscuirse en el asunto). Por otra parte, las personas orientadas hacia la estima iniciaron con más facilidad la conducta de ayuda y fueron más influenciadas por modelos de elevada competencia, mientras que, en general, los sujetos orientados hacia la seguridad ayudaron menos y fueron más influenciados por modelos de elevado estatus.

HUMPHREY (1984) examinó las relaciones entre la percepción del entorno social y el autocontrol de 755 niños de 4º y 5º grados. Valoró el autocontrol de los niños desde tres perspectivas: autoevaluaciones, evaluaciones de los profesores y observaciones conductuales. El entorno percibido, por su parte, fue medido por las respuestas de niños y profesores a una forma corta del *Classroom Environ-*

ment Scale. Los resultados mostraron que las percepciones del entorno por parte de niños y profesores no correlacionaban y que la visión del entorno por parte de los niños estuvo fuertemente ligada a los resultados en autocontrol. Además, observó que la visión del entorno escolar realizada por los niños era un buen predictor de las valoraciones de su propio grado de autocontrol, así como el de sus profesores.

Se ha hipotetizado que los juicios conductuales voluntarios (acciones) e involuntarios (hechos) pueden afectar tanto a la elección entre la información distintiva y consensuada, con el propósito de realizar una atribución sobre una conducta, como a la estimación del consenso y la distinción, realizados a partir de atribuciones ya hechas. La razón de estas hipótesis es que el consenso proporciona una información que puede ser vista como la causa de la conducta (involuntaria), mientras que la distinción proporciona información que puede ser vista como la razón de la conducta (voluntaria). De acuerdo con estos presupuestos teóricos, ZUCKERMAN y FELDMAN (1984) realizaron dos experimentos, en los que encontraron que la información consensuada fue percibida como más importante a la hora de interpretar las acciones y que las causas atribuidas para una conducta dada afectaron a las inferencias sobre la generalizabilidad de la conducta acerca de las personas (consenso), los objetos (distinción) y las circunstancias (consistencia). Además, los sujetos vieron, en general, a las acciones como más generalizables (conductas realizadas por otras personas, otros objetos y bajo otras circunstancias) que los hechos.

Siguiendo esta línea de investigación y un esquema similar (acciones voluntarias frente a hechos involuntarios, consenso o distinción relativos a la información adicional y explicación atribucional de los hechos en términos de causa o razón), ZUCKERMAN y EVANS (1984) afirman que las personas que realizan una atribución tienden a desarrollar esquemas de acción-razón-distinción, y esquemas de suceso-causa-consenso. Tras medir el tiempo empleado por los sujetos en leer y comprender una información (consenso vs. distinción), observar un hecho conductual (acción vs. suceso), así como el tiempo empleado por los sujetos en contestar a diversas preguntas sobre el hecho, encontraron que los tiempos de comprensión de la información y de respuesta a las preguntas fueron relativamente más cortos en las condiciones experimentales que incluyeron acción/distinción y suceso/consenso. Asimismo, cuando los sujetos debían realizar inferencias que estaban basadas en la atribución a la persona, los tiempos de

respuesta a las preguntas fueron más cortos para las acciones; cuando las inferencias se basaron en atribuciones a los objetos, los tiempos de respuesta a las preguntas fueron más cortos para los sucesos.

BROWN (1984) examinó el efecto de la inducción de estados de ánimo sobre las percepciones causales y las expectativas de meta, en una actividad orientada hacia el logro. Previamente a la realización de la tarea de laboratorio, se indujeron experimentalmente estados de ánimo positivos y negativos en los sujetos (estudiantes voluntarios). Los resultados indican que un estado afectivo preva-
leciente es un determinante importante de la percepción causal y sugieren que el estado de ánimo puede jugar un papel central en la exactitud o sesgo de la percepción de los resultados conductuales con un cierto valor.

WEINER y HANDEL (1985) estudiaron el desarrollo de las relaciones existentes entre las explicaciones causales (consecuencias emocionales anticipadas por otros, si esas causas son comunicadas) y la decisión de revelar o retener la explicación causal. Dentro de un paradigma de role-playing, 30 niños (15 varones y 15 mujeres), con edades comprendidas entre los 5 y los 12 años, fueron integrados en escenas que incluyeron rechazo social o ruptura de compromiso social. Las razones del rechazo social fueron variadas en función de razones internas o externas a la persona objeto del rechazo, mientras que las razones para que no apareciera un compromiso fueron variadas de acuerdo a la dimensión de controlabilidad (WEINER, 1980b). Los resultados mostraron asociaciones fuertes entre las propiedades causales de la controlabilidad y el locus de control, y las respectivas reacciones anticipadas de creencias perjudiciales y cólera, en todos los grupos. Los datos documentaron también los cambios en el desarrollo de la comunicación de estrategia, más bien que la comprensión de los aspectos dominantes de la atribución del afecto.

MARTIN (1985) realizó un estudio de las atribuciones relativas a la puntualidad en estudiantes de tres grupos culturales distintos: norteamericanos (N = 52), asiáticos estudiando en norteamérica (N = 49) y latinoamericanos estudiando en su propio país (Chile, N = 50). Los resultados indicaron que el sexo de los sujetos y el medio ambiental de origen (urbano, suburbano o rural) no producían diferencias significativas. Por grupos étnicos, los chilenos percibieron con más frecuencia la falta de puntualidad como debida a factores externos (falta de suerte, dificultad, estado de ánimo negativo, otras personas) que los norte-

americanos o los asiáticos, aunque también citaron como una causa importante la falta de aptitud para ser puntual, claramente interna. Los norteamericanos, por su parte, atribuyeron la impuntualidad a la falta de esfuerzo de la persona, con gran diferencia sobre las restantes causas. El autor concluye que, por lo general, los asiáticos y los norteamericanos tienden a atribuir el hecho de llegar tarde a una cita más a factores internos que externos, en clara contraposición a los latinoamericanos. Con respecto a las dimensiones, los sujetos asiáticos perciben la impuntualidad como más interna y controlable que los norteamericanos y los latinos, mientras que éstos la perciben como más inestable que los asiáticos y los norteamericanos, lo que hace afirmar al autor, siguiendo la línea de las conclusiones enunciadas por RONIS, HANSEN y O'LEARY (1983), que los índices de estabilidad no son lo suficientemente exactos, mientras que el índice de locus de control sí lo es, lo que implica la necesidad de observar una gran precaución al analizar datos de este tipo.

BERNDT y HELLER (1985) realizaron una consideración de los métodos utilizados tradicionalmente para investigar la forma en que los niños identifican y usan los términos de "rasgo" para describir a las personas: descripciones abiertas o cerradas de las personas, valoración del grado en que una persona posee uno o más rasgos y predicción de la conducta futura de la persona, basada en la información previa sobre su conducta. En contra de conclusiones relativas a la inexistencia de utilización de la categoría de rasgo por parte de los niños, encuentran que cuando se pide a los niños que valoren los rasgos y predigan la conducta futura, aparece un cuadro totalmente distinto, pues a partir de una edad temprana (e incluso desde el jardín de infancia) los niños utilizan los rasgos en forma disposicional, diferenciando entre términos y evidenciando una organización clara (o una teoría de la personalidad implícita) en sus juicios.

SURBER (1985) consideró el paralelo entre la capacidad de los niños para realizar una atribución sobre alguna cualidad en una persona y su capacidad de inferir ciertas relaciones ante hechos físicos (no sociales), encontrando que los cambios en el desarrollo se dirigen hacia atribuciones relacionadas con la motivación intrínseca, la capacidad y el esfuerzo.

KARNIOL (1985) realizó un estudio sobre las percepciones causales de los niños de los grados 2º, 4º y 6º y de jardín de infancia, pidiéndoles que hicieran redacciones sobre la riqueza y la pobreza. Partiendo de un marco de referencia

atribucional, predijo que sólo los sujetos que percibieran suerte en el hecho de llegar a ser rico o pobre despreciarían la pobreza. Aunque obtuvo un nivel global de desprecio bajo, los resultados apoyaron las predicciones basadas en la teoría de la atribución, pues se encontró que el desprecio a la pobreza aparecía como un fenómeno ligado al desarrollo y que el número de redacciones causales para la consecución o pérdida de la riqueza se incrementó con la edad. Todos los niños, a excepción de los de jardín de infancia, reconocieron que conseguir la riqueza es difícil, mientras que llegar a ser pobre es fácil.

SUGARMAN (1986) investigó la forma en que una serie de observadores juzgó a médicos que realizaron diversos actos de eutanasia. Estos actos variaron en dos dimensiones: voluntaria vs. no voluntaria (por parte del paciente) y activa vs. pasiva (por parte del médico). Para que los observadores efectuaran los juicios les fueron entregadas unas historias ilustradas, en las que se mostraba a un paciente que resultó gravemente quemado en el incendio de un apartamento, variando en las dimensiones citadas: acciones del médico, y petición de muerte por parte del paciente. Tras leer una de las historias, los participantes contestaron a un cuestionario de 19 ítems, que medía la evaluación moral, la responsabilidad y la conducta profesional del médico. Los resultados indicaron la no existencia de diferencias significativas en la percepción del médico involucrado en una eutanasia voluntaria o involuntaria. Por otra parte, el médico fue percibido más negativamente, encontrado más responsable y actuando fuera de los límites de la profesión médica en la situación de eutanasia activa, en contraste con la situación de eutanasia pasiva, así como que la relación temporal entre la conducta del médico y la muerte del paciente afectó a la percepción de la responsabilidad del médico y la conducta profesional.

GRAHAM y LONG (1986) examinaron el proceso de pensamiento atribucional en niños blancos y negros de diferente clase social. Los resultados indicaron que los niños negros no mostraron un patrón adaptativo inferior al de los blancos tras la prueba de rendimiento, ni se encontraron diferencias en la comprensión de la medida (localización dimensional) de las causas, ni se encontró relación entre locus de causalidad y afecto en todos los grupos "Raza x Nivel Socioeconómico", pero sí hubo diferencia en las predicciones realizadas por los niños de las relaciones expectativa-estabilidad percibida y controlabilidad-evaluación causal.

CARNEGIE, LEFCOURT, HOLMES, WAREY y SALEH (1986) examinaron la relación entre las orientaciones individuales del locus de control, específicas del contexto matrimonial (locus de control marital) y su aproximación a la resolución de problemas matrimoniales, en una muestra formada por 88 parejas. Obtuvieron medidas conductuales del estilo de resolución de conflictos y de la capacidad de resolución de problemas a partir de grabaciones efectuadas a las parejas, en las situaciones en que ellas enfrentaban los problemas cuando se encontraban en situación de conflicto, encontrando que los internos se comprometieron más activamente en la resolución del problema que los externos, con el fin de conseguir la satisfacción dentro de su vida matrimonial, así como que las parejas que enfrentaron los problemas en forma constructiva, más bien que en forma destructiva o evitativa, llegaron a mejores soluciones. Los internos, además, fueron más activos y directos en la resolución de problemas matrimoniales, más efectivos en la comunicación y logro de las metas deseadas que los externos, e informaron poseer un nivel más alto de satisfacción matrimonial.

BAUMGARDNER, HEPPNER y ARKIN (1986) investigaron el papel de la atribución en la resolución de problemas personales, realizando dos experimentos en los que se asoció la autovaloración de la resolución efectiva de problemas con un patrón único de atribuciones causales, encontrando que la autovaloración efectiva relativa a los sujetos ineficaces en la resolución de problemas tendió a ver la etiología de los problemas personales incluida, en su mayor parte, dentro de su propio control y debida a su propio fracaso en esforzarse para resolver la situación y que la autovaloración efectiva relativa a las personas ineficaces en la resolución de problemas exhibió un sesgo propio más pronunciado, a la vista de los éxitos y fracasos en la resolución de problemas; además, las atribuciones de esfuerzo aparecieron como una característica distinta entre los dos grupos. Los sujetos que realizaron autovaloraciones positivas en la resolución de problemas observaron que la falta de esfuerzo era un componente principal cuando fracasaron sus intentos para resolver un problema.

ROTH, SNYDER y PACE (1986) examinaron la importancia de la táctica utilizada en la presentación de una autoimagen favorable (negar las características negativas vs. atribuirse características positivas) y la audiencia percibida en la autopresentación (interna vs. externa) a partir de las respuestas a los ítems de un autoinforme de personalidad. Los resultados indicaron que el proceso de autoatribución de características positivas es a menudo independiente del pro-

ceso de negar las características negativas. La autoestima correlacionó positivamente con la tendencia a realizar atribuciones positivas irreales sobre uno mismo, mientras que las personas autoconscientes realizaron con menos facilidad negaciones irreales de aspectos negativos. Estos hechos sugieren, según los autores, que el proceso de atribución de características positivas a uno mismo es distinto del proceso de negación de los rasgos negativos.

CARROLL, PERKOWITZ, LURIGIO y WEAVER (1986) afirman que, en ciertas investigaciones, se ha relacionado la disparidad en las sentencias criminales con una cierta cantidad de variables individuales. Los autores propusieron un marco de referencia hipotético que establece resonancias o patrones coherentes entre las metas de la sentencia, las atribuciones causales, la ideología, y la personalidad. Para comprobarlo, realizaron dos experimentos, uno con estudiantes de Derecho y Criminología y otro con Oficiales en período de prueba. Las relaciones entre los distintos tipos de variables revelaron la existencia de dos concordanancias entre los estudiantes y los oficiales: una comprendía diversos elementos conservadores o moralistas (un pensamiento o forma de postura primitiva hacia el crimen), puntuaciones altas en autoritarismo, dogmatismo y locus de control interno, estado de moral bajo y conservadurismo político; la segunda comprendía diversos elementos liberales: rehabilitación, creencia en determinantes externos para el crimen, estado de moral alto, y creencia en los poderes y responsabilidades del gobierno para la corrección de los problemas sociales.

ALDEN (1987) estudió las atribuciones causales en sujetos socialmente ansiosos y no ansiosos, siguiendo cuatro patrones de información social: éxito consistente, progreso, deterioro y fracaso consistente. Cuando se proporcionó a los sujetos ansiosos una información que llevaba implícito el patrón de progreso, se produjo una atribución interna más fuerte para consecuencias positivas, a pesar de lo inestable del factor de esfuerzo. Los sujetos no ansiosos, por otra parte, aceptaron la mayor responsabilidad personal para el patrón de éxito consistente. Los individuos socialmente ansiosos adscribieron también la mayor importancia a los factores externos de suerte y dificultad de la tarea.

FEATHER y O'BRIEN (1987) investigaron la frecuencia de la búsqueda de trabajo, en una muestra de 320 jóvenes desempleados, varones y mujeres. Utilizaron un cuestionario en el que las distintas subescalas definieron cada expectativa de la persona para encontrar un trabajo (control-optimismo) y la deseabilidad o el

atractivo percibido del empleo (valencia del trabajo), prediciendo que la conducta de buscar trabajo podía ser relacionada positivamente con la expectativa y las medidas de valencia, tanto por separado como combinadas.

Los resultados mostraron que la búsqueda de trabajo por parte de los jóvenes se relacionó positivamente con la deseabilidad percibida de ser empleado, con las creencias negativas sobre ser empleado, con la cantidad de tiempo que se ha permanecido parado y con el número de trabajos desempeñados, aunque no mostró relación con la escala de control-optimismo; la deseabilidad percibida de ser empleado se relacionó positivamente con la pérdida de la ética laboral; las expectativas de encontrar trabajo se relacionaron inversamente con la cantidad de tiempo que se había permanecido en el desempleo y la cantidad de trabajos desempeñados anteriormente; el número de trabajos realizados se relacionó positivamente con el tiempo en paro; las mujeres informaron tener más apoyo por parte de los padres que los varones. Todos estos resultados fueron encontrados de nuevo en una muestra distinta de jóvenes desempleados.

Otra de las áreas, dentro del campo de la Psicología Social, en la que se han realizado numerosas investigaciones, es la denominada Conducta de Ayuda. Además de los estudios citados en páginas anteriores, se pueden destacar aquí los siguientes:

WEINER (1980a) realizó dos experimentos en los que describió los intentos de un estudiante por conseguir prestados de otros compañeros los apuntes de clase. La razón de la necesidad era la falta de esfuerzo académico o una enfermedad física sufrida durante el curso. El estudio incluía una medición de las percepciones de los estudiantes a los que se pidió ayuda (controlabilidad percibida de la causa), así como las reacciones afectivas y la disposición para prestar los propios apuntes. Los resultados confirmaron que la ayuda prestada forma dos tipos de asociaciones, según que sea provocada por una falta de esfuerzo (controlabilidad percibida), por la cólera ante la negligencia o la falta de capacidad, o la compasión ante una situación incontrolable. Asimismo, el autor indica que una atribución (afecto) activa una secuencia motivacional, en la que los pensamientos determinan los sentimientos y éstos, a su vez, cómo se actuará (prestar o no la ayuda pedida), aspectos apoyados por un experimento realizado por REISENZEIN (1986).

Los teóricos de la atribución defensiva presumen que, si se observan las represalias injustificadas que toman unas personas sobre otras, se puede activar un estado afectivo negativo, que amenaza a los observadores con la perspectiva de que una desgracia "caprichosa" similar puede sucederles a ellos, de la misma forma impredecible e incontrolable. Los observadores, ante esta situación, piensan en defenderse de esa amenaza, distorsionando los juicios perceptivos que realizan sobre el papel causal de la víctima, dentro de su propio estado de víctima. Aunque los resultados de estas investigaciones son, por lo general, congruentes con esta posición, no existen trabajos que señalen una inducción del proceso de atribución defensiva por parte de la activación de los afectos negativos señalados. THORNTON (1984) comprobó en dos experimentos el papel decisivo que juega la activación en el proceso de atribución defensiva, al encontrar en ambos evidencia confirmatoria desde el punto de vista señalado.

HOWARD (1984) afirmó que los investigadores han prestado, tradicionalmente, poca atención a las influencias socio-grupales (*societal* como opuesto a *social*) sobre la atribución. Los dos estudios que realizó demostraron la influencia del sexo sobre las atribuciones, y su definición socio-grupal como género, en un contexto de represalia. A través de distintos tipos de ataques y en distintas situaciones, los sujetos atribuyeron más culpa a las víctimas femeninas que a las masculinas. El tipo de culpa varió también en función del sexo de la víctima, en función de sus características (mayor culpa a las femeninas que a las masculinas) y en función de su conducta (mayor culpa a las masculinas que a las femeninas). Estos patrones atribucionales fueron particularmente fuertes en los sujetos que mantenían actitudes tradicionales, en función de su papel sexual.

CACCIOPPO, PETTY y LOSCH (1986) adaptaron el paradigma utilizado en los estudios sobre atribución de responsabilidad en un accidente (BURGER, 1981; HOWARD, 1984; WALSTER, 1966), con el fin de examinar un proceso específico de la inhibición, que puede contribuir a la inhibición social, en el caso de ser preciso prestar ayuda. Los resultados de los dos experimentos realizados muestran que un individuo que adopta el papel de *auxiliador* tras un accidente espera ser tomado como progresivamente responsable del estado de la víctima, según aumente el número de espectadores. Los resultados indican también que existe una base objetiva para la aparición de esta expectativa: los sujetos que adoptan el papel de espectadores recién llegados atribuyen progresivamente la responsabilidad del daño al individuo que presta ayuda, conforme crecen en número.

YINON y LANDAU (1987) realizaron dos experimentos, cada uno de ellos con 33 estudiantes de *High School*, encontrando que tras ofrecer ayuda, los sujetos informaron encontrarse de mejor humor que los sujetos a los que no se les dio la oportunidad de prestarla y que la proporción de *auxiliadores* entre los sujetos que esperaban que el estado de ánimo positivo continuara fue menor que entre aquéllos que no tenían esta expectativa.

Algunos de los trabajos que tratan acerca de las diferencias entre sexos se han reflejado en apartados anteriores: en ellos se habló de estas diferencias, aunque los trabajos, como en otros casos, hacían referencia principal a algún otro aspecto, por el que fueron clasificados principalmente. Por lo tanto, en este apartado se incorporan aquellos artículos que hacen referencia principal a las diferencias entre sexos aunque, casi obligadamente, hacen referencia a otras áreas estudiadas en el campo teórico en el que se mueve esta Tesis Doctoral.

WALLSTON y O'LEARY (1981) revisaron, desde el punto de vista de la estereotipia, las similitudes conductuales de mujeres y hombres, señalando, a la vista de la evidencia acumulada, que son más los puntos en común que las diferencias, en áreas como Rendimiento, Influenciabilidad, y Respuesta sexual. A pesar de todo, señalan que subsiste la creencia en las diferencias y que tanto los hombres como las mujeres, en su papel de perceptores, atribuyen características conductuales, rasgos e incluso causas para rendimientos idénticos, distintos para mujeres y hombres. Enfocaron su análisis desde tres puntos de vista: atribuciones estereotipadas de las características conductuales o rasgos; atractivo físico y competencia (el primero para mujeres, el segundo para varones); atribuciones para las causas del rendimiento en mujeres y varones. Sus conclusiones principales indican diversos aspectos, que básicamente se podrían resumir así:

- En primer lugar, señalaron que los artículos revisados son más paralelos entre sí que concordantes siendo éstos, a su vez, poco relevantes al tema.
- Los estudios sobre atractivo físico y competencia resultaron de interés particular. Las respuestas acerca de la competencia/incompetencia de los varones ofrecen una mayor variabilidad que las respuestas al atractivo/falta de atractivo físico femenino. Señalaron asimismo que, en su lengua, se encuentran más calificativos agradables hacia el atractivo femenino que al

masculino, a la inversa que a la hora de adjetivar la competencia, donde se encuentran más calificativos agradables para hombres que para mujeres.

- El sexo aparece como un modulador importante de las respuestas de percepción de la competencia y el atractivo. Sin embargo, la significación de dichas percepciones de masculinidad/femineidad no se comprende completamente, dado que la medición de ellas ha sido efectuada en contadas ocasiones.
- En un grado asombroso, según las autoras, los análisis atribucionales parecen clarificar los primeros descubrimientos acerca de mujeres que desarrollan actividades no habituales (tradicionalmente) a su sexo y, en forma especial, las que trabajan. Las atribuciones pueden proporcionar un enlace entre las cogniciones sobre la conducta diferencial de hombres y mujeres: para comprender el que conductas iguales sean percibidas como debidas a distintas causas, las autoras anticipan distintas respuestas, en función del sexo de la persona que emite el juicio.
- Las interrelaciones entre cogniciones, afectos y conducta precisan de una mayor atención en la literatura sobre percepción de la persona, en general, y en la literatura sobre percepción de la mujer y el hombre, en particular. Las autoras afirman encontrarse muy limitadas en este aspecto, dado que los estudios utilizan en raras ocasiones estas tres dimensiones al mismo tiempo. Poniendo un ejemplo, señalan que una mujer competente puede ser preferida en lugar de otros compañeros de trabajo incompetentes, si es poco agraciada. Una mujer físicamente atractiva puede ser preferida en lugar de otras, no atractivas, porque será menos probable que sea contratada para ocupar un puesto tradicionalmente "masculino". Señalan también que sólo se podrán comprender mejor las consistencias e inconsistencias entre estas dimensiones cuando se investiguen el afecto, la cognición y la conducta conjuntamente dentro de un estudio.
- Las percepciones de los hombres y las mujeres varían con la ambigüedad de la información proporcionada acerca de ellos. La información sobre la categoría social es mucho menos importante que cualquier otra, por pequeña que sea, en la que se conozca el sexo del sujeto implicado. En la literatura sobre los estereotipos, competencia y atribución causal, se encuentran diferencias claras y frecuentes en las percepciones relacionadas con el sexo.

- Como última conclusión, afirmaron que la información individualizada, la claridad de los criterios y/o las fuentes de autoridad reducen los efectos del sexo sobre la percepción.

COOPER, BURGER y GOOD (1981) realizaron, a partir de los datos obtenidos en investigaciones anteriores, una serie de comparaciones estadísticas, examinando las diferencias debidas al sexo en las creencias en locus de control en niños de escuela elemental. Esta revisión señaló que las mujeres tendían a puntuar más en internalismo que los hombres, en general, en las puntuaciones Total y de Consecuencias negativas, tal como las proporciona el IAR (CRANDALL, KATKOVSKI y CRANDALL, 1965). Se realizó una nueva aplicación del IAR en una muestra de 425 niños de escuela elemental, que reveló como significativamente más internas a las niñas, tanto para consecuencias positivas como negativas, aunque solamente al finalizar el curso escolar. Asimismo, las niñas citaron al esfuerzo como la causa principal de éxito, con mayor frecuencia que los niños.

Los resultados son contrarios a los que se han obtenido manipulando los hechos positivos y negativos, y sugieren que: a), la mayor diferencia en internalismo aparece en la escuela elemental, aunque las diferencias entre sexos son pequeñas; b), las raíces de la menor conducta de logro en la mujer adulta no deben ser buscadas en la escuela elemental; y c), puede no ser adecuado concluir que las niñas expresen una falta de modelo atribucional con respecto al logro.

A fin de determinar si el aspecto externo influye sobre la explicación del éxito social de un individuo, HEILMAN y STOPECK (1985) presentaron a 113 trabajadores (varones y mujeres) la historia laboral de un vicepresidente-consejero (*Assistant Vice-President, AVP*) de una corporación mediana, que podía ser un hombre o una mujer, y atractivo/a o no atractivo/a. Los resultados indicaron que, como se predijo, el atractivo tenía distintos efectos sobre el grado en que fue atribuido el éxito del AVP a la capacidad, en función de su sexo; las atribuciones de capacidad acerca de los varones fueron aumentadas en función de su atractivo, mientras que las atribuciones de capacidad para las mujeres fueron afectadas negativamente por la misma variable; es decir, que tal como se esperaba, los juicios de capacidad se vieron afectados por el aspecto físico.

ROBINSON-AWANA, KEHLE y JENSON (1986) realizaron una investigación en la que examinaron la autoestima y las percepciones del rol sexual en adolescentes,

formando tres grupos de chicos y chicas de séptimo grado, que respondieron a un inventario para la medida de la autoestima, siguiendo dos tipos de instrucciones: a), instrucción estándar, y b), instrucción en la que se pidió a los sujetos que respondieran cómo pensarían si fueran una persona de la misma edad y el mismo curso, pero de sexo opuesto. Los resultados de la instrucción estándar revelaron una diferencia significativa, aunque moderada, en los niveles de autoestima, a favor de los varones.

Los niveles de autoestima aumentaron también significativamente y en forma equivalente al mayor rendimiento académico, en ambos sexos. Bajo la instrucción de "sexo opuesto", las chicas atribuyeron mayores niveles de autoestima a los chicos que a ellas mismas, significativamente. Por el contrario, los chicos atribuyeron a las chicas niveles más bajos de autoestima. Sin embargo, las chicas que estaban encuadradas en un grupo más avanzado constituyeron una excepción al patrón general mostrado por los grupos femeninos, puesto que calificaron a los muchachos significativamente por debajo de ellas mismas.

OVEJERO (1986) administró un cuestionario de medida de las atribuciones causales para éxito y fracaso académico a 190 estudiantes universitarios, tras la realización de un examen. Los resultados indicaron que los sujetos que sentían haber fracasado solían echar la culpa de este fracaso a factores externos (dificultad de la tarea, suerte, o incompetencia del profesor) con más frecuencia que los sujetos que percibían haber obtenido éxito. Por otra parte, y comparadas con los hombres, las mujeres realizaron atribuciones causales más externas, tanto relativas al éxito como al fracaso.

Otro de los aspectos estudiado por diversos autores son las diferencias entre diversas culturas, de los que se han reseñado algunos en apartados anteriores, dado que, cuando se realizaron, estas diferencias se trataron más como fondo que como figura. En este apartado, pues, se comentarán los trabajos que se han centrado principalmente en el estudio de este tipo de diferencias.

WEIZS, ROTHBAUM y BLACKBURN (1984a) afirman en su trabajo que existen al menos dos caminos generales relativos a las creencias de control: en el control primario, los individuos incrementan sus recompensas mediante la influencia de las realidades existentes (otras personas, circunstancias, síntomas o problemas

conductuales); en el control secundario, los individuos aumentan sus recompensas acomodándose a las realidades existentes y maximizando la satisfacción o la bondad del propósito de las cosas que quieren.

Estos mismos autores afirman que los psicólogos americanos han escrito extensamente sobre el control, pero lo han definido generalmente como control primario, lo que refleja un contexto cultural en el que este tipo de control recibe una gran atención e importancia. En Japón, por contra, el control primario ha recibido menos valor y atención, mientras que el control secundario ha asumido un valor más central en la vida diaria de aquel país. Con el fin de ilustrar esta diferencia transcultural, se contrastaron las perspectivas y prácticas japonesas y americanas en varias áreas: aprendizaje de la lectura en niños, socialización, religión y filosofía, trabajo, y psicoterapia.

Las comparaciones entre japoneses y americanos revelaron algunas claves beneficiosas, y algunas menos, tanto en relación al control primario como al control secundario. En este proceso, las comparaciones revelan las desventajas de una persecución "a una sola banda" de cualquiera de los dos tipos de control. Esto sugiere, según los autores, que resulta una importante meta, tanto para los individuos como para las culturas, realizar una combinación adaptativa y óptima del control primario y secundario, mezcla que podría ser lograda con facilidad, incluso por las personas más reacias.

AZUMA (1984) realiza algunas puntualizaciones al trabajo de WEISZ, ROTHBAUM y BLACKBURN (1984a), afirmando que el concepto de control secundario es más complejo que la descripción realizada por los autores americanos, quienes lo comparan con el control primario, dejando de lado su diversidad. Aparentemente, el control primario se concibe de forma clara, mientras que el control secundario se define como un estilo imitativo que falta en el control primario. En otras palabras, el control primario es la figura y el control secundario es el fondo, lo que le da menos relieve y hace que sea percibido en forma "borrosa".

KOJIMA (1984) puntualiza también el artículo de WEISZ, ROTHBAUM y BLACKBURN (1984a), aunque en vez de centrarse en un punto general, lleva la discusión a tres áreas concretas: Modos y formas de control, Límites contextuales de las relaciones interpersonales, y Concepto del Yo. Con respecto a la primera, afirma que el control primario se realiza de una forma socialmente aceptable, por

lo que la diferencia entre las culturas japonesa y americana no radicará sólo en la cantidad de control primario y secundario, sino también en la naturaleza de los modos de control primario aceptados socialmente.

En relación con los límites contextuales de las relaciones interpersonales, afirma que las aproximaciones al control secundario realizadas en Japón pueden ser consideradas como mecanismos de control primario, a fin de integrarse en un determinado grupo. Además, las culturas japonesa y americana pueden diferir en la razón del empleo de estrategias de control primario (para formar parte de un grupo, en aquélla, o para ser independiente, en ésta), por lo que parece claro que el tipo de estrategia utilizada dependerá de la naturaleza de la meta.

Con relación al control del yo, afirma que los japoneses no piensan en sí mismos como ejerciendo control sobre el entorno, que está completamente separado del yo, ni sobre un yo que se aparta del medio, sino que más bien intenta regular la relación entre el yo y una serie de demandas ambientales, a menudo complejas. Ya que algunas de esas demandas tienen como objetivo conseguir unas relaciones sociales armoniosas, los japoneses han desarrollado formas de control primario que no son incongruentes con su sistema de valores.

WEISZ, ROTHBAUM y BLACKBURN (1984b) comentaron, a su vez, las puntualizaciones de AZUMA (1984) y KOJIMA (1984), afirmando que coinciden en la posible existencia de múltiples concepciones para el control primario y secundario. Ponen el énfasis en la sobredeterminación de la conducta humana, y en el hecho de que elementos del control primario y del control secundario pueden subyacer a veces al mismo hecho concreto. En general, y no obstante estas observaciones, admiten los comentarios de los dos autores japoneses.

HEWSTONE y WARD (1985) realizaron dos experimentos para comprobar las atribuciones de etnocentrismo, concebido como el hecho de que los miembros de un grupo realizarán atribuciones internas para la conducta positiva de los miembros del grupo, y atribuciones externas para la conducta negativa, mientras que realizarán atribuciones externas para las conductas, positivas y negativas, de los miembros ajenos al grupo.

En el experimento 1, sometieron esta hipótesis a prueba en Malasia, con grupos de etnia mayaya y china. La hipótesis fue confirmada entre los malayos, mien-

tras que los chinos mostraron atribuciones favorables a las personas ajenas a su grupo étnico, resultado que es consistente, en parte, con un análisis limitado de los auto y heteroestereotipos. Asimismo, los resultados sugirieron una replicación del trabajo en Singapur, donde las relaciones entre las dos etnias son completamente diferentes. Este segundo experimento reveló, de nuevo, un favoritismo intragrupo dentro de la etnia malaya, aunque la etnia china no favoreció en gran medida a las personas de otros grupos. Estos resultados tan próximos delinear los estereotipos, reflejando el entorno más pluricultural de Singapur.

2.4.6. Investigaciones en Psicología Clínica

Otro de los campos en el que se ha realizado un gran número de investigaciones ha sido el clínico, donde se han abarcado diversos aspectos: desde la psicoterapia hasta las relaciones entre locus de control, conducta, y trastornos cardíacos, pasando por una gran variedad de áreas relacionadas, como depresión, estrés, etc. Son también numerosos los trabajos que han seguido la línea de investigación de SELIGMAN y sus colaboradores sobre Indefensión aprendida, de los que se hizo referencia en apartados anteriores y que no se van a tratar aquí, salvo el estudio de HIROTO (1974), quien investigó la indefensión aprendida en sujetos con locus de control interno y externo. A fin de comprobar esta relación, y utilizando como estímulo aversivo inescapable un ruido fuerte, intentó demostrar que el retraso en la respuesta de los sujetos que hubieran *aprendido* la indefensión se debería a causas externas, y que este retraso en la respuesta sería mayor que en los sujetos que no hubieran *aprendido* la indefensión. Así mismo, predijo que los sujetos tratados con ruido inescapable experimentarían una mayor indefensión bajo una predisposición instruccional de suerte que los que, bajo el mismo tratamiento con ruido inescapable, hubieran recibido una predisposición instruccional de destreza. Sus resultados confirman que la indefensión aprendida puede ser producida experimentalmente en el hombre. Encontró también que el locus de control externo interaccionó con la inescapabilidad, produciendo mayor deterioro que en los sujetos con locus de control interno. Otro resultado hacía referencia tanto a la variable locus de control como a la disposición instruccional "destreza vs suerte", que produjeron un efecto similar a la inescapabilidad.

De todas estas investigaciones se han entresacado las siguientes:

AGATHON y SALEHI (1982) examinaron el papel de los factores familiares y sociales sobre los antecedentes del locus de control, concepto que, según estos autores, es subyacente a la base teórica de algunas psicoterapias y terapias conductuales. De sus resultados deducen que, al parecer, la orientación interna o externa de un individuo es susceptible de permitir aconsejarle de una u otra forma, más o menos directiva, dentro de una psicoterapia. Por otra parte, deducen que con los sujetos que inicialmente poseen un alto grado de internalismo no parece útil la utilización de una terapia de tipo directivo, tal como la que hacen entrar en juego ciertas terapias comportamentales, puesto que no haría sino acentuar estos rasgos, aumentando la resistencia de los pacientes a todo tipo de influencia. Por el contrario, entre los individuos externos sí sería beneficioso utilizar un tratamiento altamente estructurado, que podría proporcionar las bases para obtener un cambio beneficioso.

ROHSENOW y SMITH (1982) intentaron comprobar las hipótesis de ELLIS (1962), que indican que determinadas creencias irracionales desencadenan reacciones emocionales desadaptadas, en una muestra no clínica formada por 32 estudiantes varones, que presentaban el siguiente cuadro: bebedores sociales severos (conducta de beber de al menos 7 meses de antigüedad), niveles altos de ansiedad, cólera y sentimientos de desgracia. Sus resultados indican que las creencias irracionales, especialmente las que amenazaban la aprobación y la competencia, se relacionaron fuertemente con la ansiedad ante la prueba y la medida de los rasgos de ansiedad de SPIELBERGER et al. (1970); en ocasiones se relacionaron con ansiedad social y ansiedad general; mínimamente, con locus de control y deseabilidad social, siendo esencialmente nula la relación con las medidas de ansiedad y depresión del MMPI-168 y con la conducta de beber. A pesar de que dos de las creencias irracionales no pudieron ser relacionadas con los afectos negativos, las otras ocho mostraron las relaciones predichas con las disposiciones, por lo que estos autores sugieren que sus resultados proporcionan apoyo a un modelo cognitivo mediacional de las emociones desadaptativas en una población no patológica.

CAPAFONS, BARRETO y MARTORELL (1983) analizaron la relación entre la autorregulación del comportamiento y la depresión. Los sujetos fueron 94 estudiantes de 4º curso de Psicología, que cumplimentaron varios cuestionarios destinados a

medir conductas de autocontrol (*Self Control Schedule*, de ROSENBAUM, 1980), depresión (*Beck Depression Inventory*, de BECK, RUSH, SAV y EMERY, 1979) y locus de control (*Escala I-E*, de ROTTER, 1966).

De las hipótesis planteadas, no se cumplió la relación esperada entre las tres variables (a mayor autocontrol, menor depresión y mayor internalismo); tampoco se encontraron relaciones significativas, excepto entre autocontrol y locus de control interno. Los autores resaltan la no relación entre locus de control y depresión, hecho que apoyaría el modelo de indefensión aprendida de ABRAMSON, SELIGMAN y TEASDALE (1978).

Distintas investigaciones han obtenido evidencia empírica que sugiere que los sujetos con locus de control interno y externo difieren en la naturaleza y efectividad de su forma de enfrentarse a los hechos de la vida. PARKES (1984) investigó el locus de control y la conducta de enfrentamiento, en relación con una serie de episodios estresantes concretos, obtenidos a partir de los informes de 171 mujeres, estudiantes de enfermería. Con el fin de examinar el papel del valor (en términos de la extensión en que la situación es percibida como susceptible de ser controlada) y la importancia percibida del episodio, como mediadores de la relación entre locus de control y conducta de enfrentar los hechos, se analizaron las puntuaciones de las tres medidas (Enfrentamiento general, Enfrentamiento directo y Supresión) que fueron obtenidas a partir del cuestionario *Ways of Coping*.

Los resultados mostraron interacciones significativas entre locus de control y valor en cada una de las medidas. Un examen posterior de estas interacciones mostró que los patrones de enfrentamiento relatados por los sujetos internos fueron potencialmente más adaptativos, en relación a los tipos de valoración, que los relatados por los sujetos externos. La importancia percibida del episodio correlacionó negativamente con la supresión, en forma significativa, aunque la interacción con locus de control no fue significativa.

TAYLOR, LICHTMAN y WOOD (1984) examinaron las atribuciones con relación al cáncer y ajuste, y las creencias relativas al control sobre aquél, en mujeres con cáncer de mama. Aunque el 95 % de las personas entrevistadas realizaron atribuciones sobre su propio cáncer, no se estableció un patrón particular (dieta,

estrés) de relación entre atribución y mejor ajuste. Los análisis de las atribuciones de responsabilidad del cáncer a la propia persona, al entorno, a otra persona, o a la suerte, proporcionaron sólo una relación negativa entre ajuste y atribución de la culpabilidad a otra persona.

En contraste, tanto la creencia de que una misma podría controlar el propio cáncer, como la de que otros (el médico, por ejemplo) podrían controlarlo, se asociaron significativamente con un buen grado de ajuste. De los distintos tipos de control, fue el cognitivo el asociado más fuertemente con ajuste, y el control conductual el de menor asociación, mientras que los controles informativo y retrospectivo no parecieron estar relacionados con ajuste.

Otro trabajo en el que se investigaron los efectos de las creencias de control sobre la salud y las expectativas de eficacia del tratamiento del cáncer sobre el ajuste psicológico, fue realizado por MARKS, RICHARDSON, GRAHAM y LEVINE (1986). Las creencias de control que midieron fueron de tres tipos: control ejercido por uno mismo, por la suerte o por el médico, sobre una muestra de pacientes con cáncer recién diagnosticado. Se examinó el papel ejercido por las creencias y las expectativas, como moduladoras de la relación entre la gravedad de la enfermedad (tanto real como percibida) y la depresión.

Los resultados mostraron que la relación entre gravedad de la enfermedad y depresión fue más débil entre las personas que creían en el control personal de la salud y por aquellos que tenían unas expectativas positivas hacia los efectos del tratamiento médico y su cumplimiento. Se encontraron patrones similares cuando se definió la gravedad de la enfermedad en términos de expectativa de vida. Asimismo, se encontraron correlaciones negativas y altas entre autocontrol/expectativas de tratamiento y depresión, en todos aquellos sujetos que percibieron su enfermedad como muy grave, siendo poco consistentes los resultados para las condiciones de control ejercido por la suerte y por el médico.

KAMMER (1984) realizó una serie de cuatro estudios en los que utilizó distintas medidas para valorar la cantidad de proceso atribucional empleado por los sujetos, tras un éxito o un fracaso. Encontró que, desde el punto de vista de un actor, los estudiantes con un nivel relativamente alto de depresión difirieron significativamente de los que tenían un nivel relativamente bajo, en la cantidad de procesamiento atribucional realizado: los individuos deprimidos realiza-

ron más atribuciones ante fracasos reales e hipotéticos, así como menos atribuciones ante éxitos hipotéticos, que los individuos no deprimidos. En línea con los resultados obtenidos en otros trabajos, el autor concluyó que los sujetos deprimidos dan menos crédito personal a sus éxitos, y atribuyen sus fracasos a su falta de capacidad.

MAJOR, MUELLER y HILDEBRANDT (1985) examinaron los predictores cognitivos de la forma de hacer frente a un suceso negativo de la vida. Los sujetos, mujeres que se sometieron a un aborto en el primer trimestre de embarazo, fueron evaluados previamente en relación con sus atribuciones sobre su embarazo, expectativas para enfrentarse a este hecho, la falta de sentido del embarazo, y el grado en que éste fue deseado. Tras la operación de aborto, y en una visita de seguimiento, se valoró el estado afectivo de las mujeres, las enfermedades físicas, las consecuencias negativas anticipadas y la depresión.

Tal como se hipotetizó, las mujeres que culparon de su embarazo a su carácter se enfrentaron peor a la situación que las que lo culparon poco; en contra de las hipótesis planteadas, inculpar a la propia conducta no se relacionó con la capacidad de enfrentarse al problema. Las mujeres que tenían una expectativa elevada, antes del aborto, de poder afrontar el problema, lo hicieron mucho mejor que las que tenían una baja expectativa en este aspecto. Las mujeres que encontraban gran sentido a su embarazo se enfrentaron peor al problema, antes del aborto, que aquéllas para las que el embarazo no tenía sentido. Los autores relacionaron también la intencionalidad del embarazo con la depresión, tres semanas después de la operación, encontrando que las mujeres que acudieron a la clínica acompañadas por su pareja se enfrentaron peor al aborto, tras la operación, que las mujeres que no acudieron acompañadas de su pareja.

MARINO y WHITE (1985) examinaron la relación entre las características estructurales mecánicas y el estrés laboral percibido, en el personal sanitario de un hospital general, hipotetizando que el locus de control actuaría como mediador en esta relación. En línea con las hipótesis planteadas, uno de los factores estructurales (la formalización, medida como especificidad en el trabajo) se relacionó positivamente con estrés laboral en sujetos con locus de control interno, y negativamente en los sujetos externos. Los otros factores estructurales (jerarquía de la autoridad, codificación del trabajo y falta de participa-

ción en la toma de decisiones) no interaccionaron significativamente con locus de control interno/externo, en relación con el estrés.

WINEFIELD, BARNETT y TIGGERMANN (1985) realizaron un experimento en el que se muestra que las deficiencias en indefensión aprendida son producidas por una exposición previa a respuestas incontrolables, más que a fracaso percibido. Aunque la manipulación de la controlabilidad produce diferencias en la percepción del éxito o el fracaso, se pueden inducir diferencias similares con la utilización de medidas de *feedback* instruccional. Estas diferencias, dentro de los grupos para los que los sucesos eran controlables o incontrolables, no estuvieron asociadas a un rendimiento más pobre, cuando los sujetos recibieron un *feedback* de fracaso. Además, el *feedback* instruccional no influyó sobre las percepciones de controlabilidad o incontrolabilidad de los sujetos. Según los autores, sus resultados confirman que las deficiencias en indefensión no pueden ser explicadas como reacciones ante el fracaso en la tarea.

ROSENBAUM y HADARI (1985) hipotetizaron que distintas combinaciones de juicios de eficacia personal y expectativas de obtener un resultado podrían caracterizar las estructuras de pensamiento de sujetos normales y pacientes psiquiátricos aquejados de distintos desórdenes. Estos autores realizaron su experimento con sujetos normales, depresivos y paranoicos, quienes completaron una serie de escalas con las que se midieron sus creencias en la eficacia personal, y creencias acerca de la controlabilidad de los resultados por la suerte u otros más poderosos, así como una escala mediante la que se valoró la percepción de la contingencia del refuerzo dispensado por los padres.

Los resultados que obtuvieron fueron los siguientes: a) los sujetos normales se juzgaron a sí mismos como más eficaces que los sujetos en tratamiento psiquiátrico; b) mientras que los sujetos depresivos esperaban que los resultados estuvieran bajo el control de la suerte, los paranoicos esperaban que estuvieran bajo el control de otras personas más poderosas; c) entre los normales, las expectativas de resultado se asociaron con la eficacia personal, mientras que entre los pacientes psiquiátricos estas creencias no mostraron relación entre sí; d) los depresivos y los paranoicos informaron por igual del refuerzo proporcionado por los padres, como no contingente con la conducta expresada, al contrario que los normales; y e) la percepción de la contingencia del refuerzo proporcionado por los padres actuó como predictor de las expectativas de resultado

pero no de la eficacia personal. Los autores concluyeron que sus resultados sugieren el papel de la eficacia personal baja como una característica distintiva de los pacientes psiquiátricos, mientras que las expectativas de resultado pueden determinar la naturaleza específica de un desorden psiquiátrico.

WEARY, JORDAN y HILL (1985) realizaron dos estudios en los que examinaron, dentro de un contexto relacionado con el rendimiento, la existencia de una norma social que favorezca las explicaciones internas para los rendimientos en las tareas. En el primer estudio investigaron las reacciones de los observadores ante los actores que manifestaban alta, moderada o baja autoatribución de responsabilidad causal para sus resultados negativos en una prueba de aptitud claramente estandarizada. Los resultados indicaron que el actor fue evaluado más positivamente cuanto mayor fue la responsabilidad personal aceptada por su rendimiento. En el segundo estudio examinaron las reacciones de observadores depresivos y no depresivos ante actores que realizaron autoatribuciones causales de responsabilidad altas o bajas, para su rendimiento pobre en una prueba de capacidad analítica. A partir de una noción teórica, que determina que la falta de control crónica y la incertidumbre resultante son características presumibles en las personas depresivas, se esperaba encontrar que los observadores depresivos fueran más sensibles a la violación por parte del actor de la norma de internalismo y que respondieran con una desaprobación social mayor que los sujetos no depresivos, hipótesis que, en general, fueron confirmadas tras el análisis de las respuestas de los sujetos.

FÖRSTERLING (1986) integró los modelos teóricos y las investigaciones relativas a las atribuciones causales con los conceptos clínicos relevantes a las consecuencias atribucionales, así como a la terapia Racional-Emotiva. Se estimularon una serie de programas de cambio atribucional "terapéutico", mediante el análisis atribucional de la motivación de logro, a partir de una serie de sugerencias extraídas del modelo reformulado de indefensión aprendida. Dichos programas de cambio fueron guiados en su mayoría por teorizaciones e investigaciones sobre las consecuencias atribucionales, y conceptualizaciones no utilizadas relativas a los antecedentes atribucionales.

El autor comenta que la inclusión de investigaciones sobre antecedentes atribucionales en los modelos clínicos del cambio atribucional: a) incrementa la posibilidad de aplicación de los enfoques atribucionales a la Psicología Clínica;

b) permite realizar predicciones acerca de cuándo se debe intentar la realización de cambios atribucionales en el paciente; c) puede ser utilizada para diseñar técnicas de tratamiento de alteraciones en las cogniciones causales; y d) pueden proporcionar constructos útiles, a la hora de sistematizar las técnicas de modificación cognitiva de la conducta, tal como las defienden Beck y Ellis.

WEARY, ELBIN y HILL (1987) examinaron las consecuencias de recibir una información comparativa, en sujetos depresivos y no depresivos, a la vista de su comprensión causal de un hecho. Específicamente, se investigaron los efectos de varios tipos de información (comprensión distinta, similar, o no comparable por los sujetos), sobre las evaluaciones de sujetos depresivos y no depresivos, y las de otros sujetos. Dado que la reducción de la incertidumbre sobre las propias concepciones de la realidad social es el principal motivo que subyace a los procesos de comparación social, los autores esperaban que los sujetos depresivos, quienes habían asumido el hecho de haber experimentado un aumento de la incertidumbre asociado a una exposición frecuente a sucesos incontrolables, estarían más motivados hacia la realización de comparaciones sociales, y serían más sensibles a la información proveniente de este tipo de comparaciones, hipótesis confirmadas en el experimento.

Un área muy concreta que ha combinado el estudio del control atribucional de los sucesos de la vida y determinados aspectos médicos es la conducta Tipo A, y su relación con el patrón de conducta denominado de "propensión a las enfermedades coronarias". Diversas conceptualizaciones de este patrón de conducta mantienen en su base la idea de que los sujetos con conducta Tipo A y B difieren en la forma en que se evalúan a sí mismos y evalúan a los demás. En definitiva, estos dos tipos se asimilan a lo que, atribucionalmente, se agrupa bajo la denominación de sujetos internos y externos. A continuación se realiza una breve revisión de las investigaciones más recientes en este área.

RHODEWALT (1984), partiendo de los supuestos mencionados anteriormente, examinó en su trabajo las relaciones entre las autorreferencias en el habla indicativas de la auto-implicación y los sesgos atribucionales. Los sujetos fueron 20 Tipo A y 20 Tipo B, varones y mujeres, que cumplimentaron el Cuestionario de Estilo Atribucional (un instrumento que requiere que los sujetos realicen atribuciones y describan seis hechos positivos y seis negativos en su vida). Las respuestas

fueron codificadas en función de las atribuciones y de la frecuencia en las autorreferencias. Los resultados indicaron que, para hechos positivos, tanto los Tipo A como los Tipo B atribuyeron la causalidad a sí mismos, mientras que para los hechos negativos, los sujetos Tipo A realizaron autoatribuciones y los Tipo B realizaron atribuciones situacionales (entorno/otras personas). Un análisis adicional mostró que los Tipo A, en comparación con los Tipo B, utilizaron un mayor porcentaje de autorreferencias causales en los hechos que les afectaron, aunque no las utilizaron en gran medida en las descripciones de los mismos.

FURUHAM, HILLARD y BREWIN (1985) examinaron la relación entre el patrón de conducta tipo A/B y la reacción ante resultados negativos: mientras que los sujetos con conducta tipo B deberían mostrar diferencias claras en sus reacciones ante situaciones controlables e incontrolables, los sujetos con patrón de conducta tipo A deberían mostrar una diferenciación significativamente baja. Los sujetos de su trabajo fueron 160, y cumplimentaron dos cuestionarios: uno dirigido hacia la medida de la conducta tipo A, y otro dirigido hacia la medida del control atribucional (similar al utilizado por RHODEWALT [1984]). Los resultados revelaron, siguiendo la línea de las hipótesis planteadas, que los sujetos tipo A y B difieren principalmente en sus reacción ante situaciones incontrolables, mientras que los sujetos tipo A percibieron más responsabilidad causal y más responsabilidad moral, al tiempo que informaron sentir más cólera dirigida hacia ellos mismos que los sujetos con patrón conductual tipo B.

MILLER, LACK y ASROFF (1985) investigaron las distintas preferencias de control entre individuos con conductas de tipo A y B. Utilizaron 46 sujetos, a quienes "amenazaron" con un estímulo aversivo (un tono fuerte), animándoles a elegir entre acabar ellos mismos con el tono, o dejar el control de esta finalización a otra persona, más competente en la tarea. Los resultados mostraron que los sujetos con patrón conductual de tipo B, independientemente de su sexo, tendieron a ceder el control a sus compañeros más competentes, para reducir en esa forma el estímulo aversivo, mientras que la conducta de elección de los sujetos con patrón conductual de tipo A fue menos clara. Un análisis adicional demostró que las mujeres tendían a ceder el control a su compañero en mayor medida que los hombres, y que éstos tendían más a retenerlo. Concluyen que, a pesar de que la facilidad para ceder el control parece ser más fuerte entre las mujeres que entre los hombres, la conducta observada en los sujetos tipo A parece estar moderada, particularmente, por el sexo de los sujetos.

SCHWARTZ, BURISH, O'ROURKE y HOLMES (1986) plantearon un experimento en el que los sujetos, con patrones conductuales de tipo A y B, debían enfrentarse a una de dos situaciones: realizar una tarea de completar anagramas tras un fracaso en otra, en la que nadie tenía éxito (condición de fracaso universal), o bien enfrentarse a una tarea del mismo tipo tras un fracaso en otra, en la que algunas personas habían obtenido éxito (condición de fracaso personal). Los análisis iniciales indicaron que la manipulación del fracaso fue efectiva a la hora de influir en la causa percibida por los sujetos en sus fracasos, y que los de tipo B se mostraron más deprimidos y ansiosos después de un fracaso personal que después de un fracaso universal. Los sujetos con patrón conductual de tipo A tuvieron un mejor rendimiento después de un fracaso universal que después de un fracaso personal, mientras que el tipo de fracaso no afectó al rendimiento de los sujetos con patrón de conducta tipo B. Los resultados sugieren que, en contra de lo que se piensa normalmente, las personas de tipo A no luchan por el éxito en forma indiscriminada.

Dentro de este área concreta de estudio se pueden destacar las investigaciones realizadas por STRUBE y colaboradores, mediante las que se ha profundizado en la comprensión de estos dos patrones conductuales. A continuación se revisan algunos de los trabajos más recientes y significativos realizados por este grupo de personas.

STRUBE (1985) realizó dos experimentos con el fin de examinar los estilos atribucionales de los individuos con patrones conductuales de tipo A y B, basándose en investigaciones anteriores que sugieren que los sujetos con patrón de tipo A suelen exhibir unos mayores déficits en rendimiento que los sujetos de tipo B, tras la exposición durante largo tiempo a un estímulo fuerte e incontrolable. Se basó, asimismo, en el modelo reformulado de indefensión aprendida, que sugiere que los individuos más propensos a estas deficiencias en rendimiento deben exhibir un estilo atribucional caracterizado por la realización de atribuciones internas, estables y globales para resultados positivos, y atribuciones externas, inestables y específicas para resultados negativos, aunque las explicaciones de los resultados en indefensión, con relación a la autoestima, predicen un estilo atribucional opuesto para estos sujetos, más centrado en la autosuficiencia. Los resultados de ambos trabajos indicaron que los individuos tipo A fueron más autosuficientes que los tipo B, tanto en sus atribuciones para resultados positivos como en las realizadas para resultados negativos.

Partiendo de investigaciones anteriores, que sugieren que los sujetos con conducta tipo A manifiestan poseer una mayor necesidad de control que los sujetos con conducta de tipo B, y la evidencia empírica que documenta la mayor reactividad de aquéllos ante la eventual pérdida de control, STRUBE y WERNER (1985) investigaron el caso de las decisiones de control, y examinaron la hipótesis relativa a la complacencia de las personas ante la cesión de control a otra persona, prediciendo que los sujetos tipo A serían menos complacientes, estarían menos dispuestos a ceder el control que los sujetos de tipo B.

A partir de los resultados en una tarea inicial de tiempos de reacción (20 ensayos), los sujetos del experimento, varones de tipo A y B, recibieron información sobre su propio rendimiento y el de un compañero, siendo el de éste siempre igual o superior. En una segunda fase de la tarea, en la que una sola de las personas podía responder a la presentación del estímulo en cualquier ensayo, los sujetos tipo A cedieron menos ensayos a sus compañeros que los tipo B, particularmente cuando el compañero había exhibido un rendimiento superior en la tarea previa. Los datos atribucionales indicaron que los sujetos tipo A estaban menos convencidos de la capacidad de sus compañeros, hecho por el que justificaban su tendencia a no dejarles responder en los ensayos.

STRUBE y LOTT (1985) examinaron los juicios perceptivos de no contingencia, en un intento de clarificar el papel de la dinámica de control en las diferencias entre los sujetos de tipo A y tipo B. Estos sujetos asumieron, respectivamente, el papel de un actor o un observador en una tarea estandarizada de juicios de contingencia. En forma consistente con los resultados de investigaciones anteriores, tanto los sujetos tipo A como los tipo B exhibieron un patrón de ilusión de control cuando se encontraron realizando el papel de actor, mientras que sólo los sujetos tipo B exhibieron el patrón de ilusión de control cuando observaban a otros realizar la tarea. Análisis adicionales realizados por los autores revelaron que la ausencia de la ilusión de control de los observadores tipo A refleja precisión, más que distorsión motivacional. Se encontró también que el estado anímico actuaba de mediador en los juicios de control, aunque únicamente para los sujetos que ejercían de actores.

STRUBE, BERRY y MOERGEN (1985) investigaron el papel del procesamiento de información en las decisiones de cesión de control, entre los sujetos con conducta de tipo A y B. Los experimentadores hicieron trabajar a parejas de sujetos

en forma independiente, en una tarea, recibiendo información que indicaba que el compañero tenía un rendimiento igual o superior. En una segunda fase del experimento, los sujetos combinaron sus esfuerzos, tomando decisiones relativas a la parte de la tarea en la que deseaban trabajar. La tercera parte de los sujetos tomó la decisión antes de completar una evaluación de los rendimientos iniciales; otro tercio completó la evaluación sin saber que deberían tomar una decisión de control posteriormente, y el tercio restante completó sus evaluaciones sabiendo que deberían tomar la decisión de control. Los resultados indicaron que, cuando las evaluaciones fueron completadas antes o después, sin saber que se debería tomar una decisión de control posterior, los sujetos de tipo A cedieron menos el control a un compañero con rendimiento superior que los sujetos tipo B. Cuando se realizaron las evaluaciones conociendo la toma de decisión posterior, los sujetos tipo A y B no difirieron en sus decisiones. Concluyen que sus resultados sugieren la utilización de un estilo de decisión automático o descuidado, bajo ciertas condiciones, en los sujetos tipo A, con una serie de consecuencias potencialmente inadaptativas para su desempeño en la vida cotidiana.

STRUBE, LOTT, HEILIZER y GREGG (1986) continuaron la línea de investigación sobre los juicios de control en personas de tipo A y B, en relación con la perspectiva actor-observador. Los sujetos de su experimento realizaron cinco tareas en las que fueron variadas la contingencia respuesta-resultado actual y el éxito. Los resultados indicaron que, en general, los actores emitieron juicios con mayor cantidad de control implícito que los observadores, influyendo en igual medida sobre ambos la contingencia respuesta-resultado y el éxito del juicio de control. Asimismo, se encontró que los sujetos tipo A aprendieron las contingencias mejor que los sujetos tipo B. Los actores con conducta de tipo A y B no difirieron en sus autopercepciones de control, mientras que los observadores juzgaron a los actores con conducta de tipo A como personas que habían ejercido un mayor control que los de tipo B, principalmente en las tareas que implicaban contingencias positivas. Este hecho sugiere, según los autores, que los sujetos con patrón conductual de tipo A, gracias a su mayor actividad y estilo dinámico de acción, son vistos por los observadores como personas con gran capacidad de control y más competentes. En contraste, el estilo más relajado de los actores con patrón de tipo B puede hacer que sean vistos como personas de menos garantía, a la hora de realizar evaluaciones de control o competencia con respecto a ellos.

STRUBE y BOLAND (1986) investigaron la persistencia en la tarea y las atribuciones causales efectuadas por sujetos de tipo A y B, tras la realización de una determinada tarea de una serie que diferían en su grado de dificultad (resolución de anagramas). Basándose en un estudio anterior (STRUBE, 1985) hipotizaron que los sujetos con patrón conductual de tipo A serían más autosuficientes que los tipo B en sus atribuciones de éxito y fracaso. Otra hipótesis señalaba que unos y otros sujetos diferirían en su grado de persistencia en la tarea, persistencia que estaría en función de la dificultad y el valor diagnóstico de la misma. La persistencia en la tarea fue medida por el número de anagramas que intentaron resolver los sujetos, pidiéndoles, tras la realización, que comentaran sus atribuciones sobre el éxito o fracaso obtenido en la tarea.

Los resultados obtenidos apoyaron ambas hipótesis; los sujetos tipo A creyeron más en el éxito que en el fracaso, mientras que los sujetos tipo B no realizaron atribuciones significativamente diferentes para éxito y fracaso. Además, los sujetos tipo A persistieron más en la tarea cuando era difícil y tenía un valor informativo relativamente bajo. Los tipo B, en cambio, persistieron más en la tarea cuando era difícil, y su valor informativo era relativamente alto.

2.5. CONCLUSIONES DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE LOCUS DE CONTROL

Como se ha podido comprobar en el apartado 2.4. de esta Tesis Doctoral, desde que se formuló el concepto de locus de control, la actividad investigadora sobre este tema ha sido múltiple y diversa, abarcando tanto aspectos teóricos como prácticos, intentando aclarar los distintos puntos de las teorías formuladas, buscando relaciones con otros campos, y ampliando sus aplicaciones. De esta forma, se puede decir que el locus de control es una de las variables motivacionales que más se han estudiado hasta el momento, aunque algunos aspectos y resultados sigan siendo confusos. Ahora se van a presentar algunas de las principales conclusiones que se pueden extraer de los estudios revisados.

- a) La conducta de los sujetos depende tanto de factores propios de la persona como de factores dependientes del entorno en que se mueve. En función de los que predominen, tenderá a desarrollar un locus de causalidad interno o externo y, consecuentemente, una conducta coherente con él.

b) Las personas que tienen un locus de control interno se caracterizan por una serie de aspectos conductuales, algunos de los cuales resumimos a continuación:

1. Tienden a preferir aquellas situaciones en las que los resultados que se consiguen dependen de sus propias decisiones, aptitudes y habilidades, en las que pueden poner en juego su responsabilidad personal para hallar la solución a los problemas que se les plantean, en las que tienen libertad para decidir la forma de llevar a cabo las tareas y en las que pueden discutir el alcance de su participación en la labor total.
2. Hay investigaciones que indican que a este tipo de personas les desagradan los juegos de azar, es decir, aquellas situaciones en las que los resultados no dependen de uno mismo, de sus aptitudes o de su capacidad, sino de la suerte o de otros factores que están fuera del alcance del sujeto y que éste no puede controlar. Estos resultados están de acuerdo con lo expuesto anteriormente, ya que parece lógico que el sentimiento derivado de éxitos debidos al azar no sea tan fuerte como el que se produce cuando se consigue el éxito mediante el propio esfuerzo.
3. Analizando estas características, se puede apreciar que son congruentes con las que se atribuyen a los individuos con necesidad de autorrealización (ARGYRIS, 1964) y con los individuos que tienen una alta necesidad de logro (EGEA, 1988).
4. Los individuos con locus de control interno están más interesados por el éxito, considerado en sí mismo y ante sí mismo, que por el reconocimiento público de sus éxitos.
5. Trabajan con la misma intensidad para obtener metas individuales que de grupo ya que, siempre que con sus decisiones contribuyan al éxito del grupo, podrán experimentar sentimientos equiparables a los de logro, así como un sentimiento de controlar lo que les sucede y rodea.

c) Sin que esto suponga que los sujetos con locus de control externo sean "peores" que los internos, su comportamiento causal suele diferir en forma radical del manifestado por los internos, estando preocupados por determina-

dos aspectos, como el deseo de reconocimiento público, el gusto por el trabajo en grupo, la dependencia de otras personas a la hora de tomar decisiones, la atribución de las consecuencias y causalidad de sus actos a la suerte o a otras personas, etc.

- d) La teoría sobre el locus de control se ha revelado como una de las más fructíferas de las últimas décadas, que ha originado una cantidad ingente de investigaciones y teorías derivadas, que a su vez han originado nuevas investigaciones, que han contribuido a incrementar la evidencia empírica en favor del constructo y ampliar el campo de estudio.
- e) El constructo se ha revelado lo suficientemente interesante como para generar un número considerable de instrumentos de medida, entre los que el "Inventario de Reacción Social" o Escala I-E, de ROTTER, no fue el primero en surgir, aunque ha servido como modelo para la elaboración de una gran parte de los que actualmente están en boga.
- f) El interés despertado por la medida de las características causales de las personas ha llevado a investigadores de América, Europa, Asia y Australia a elaborar instrumentos con este fin, de los que se presentó una muestra, si no exhaustiva, sí lo suficientemente representativa de este esfuerzo.
- g) Las áreas de investigación que se han tratado desde la base del marco teórico han sido diversas, como se puede apreciar en el apartado anterior. Todo este esfuerzo investigador se ha concretado en campos de estudio que se pueden considerar casi independientes del tronco común, como es el caso del estudio de la Indefensión Aprendida y la Depresión, el estudio de la Conducta Tipo A, y otras líneas similares. Todo esto, antes que contribuir a la dispersión de los esfuerzos, ha conseguido una variedad de trabajos lo suficientemente amplia como para verificar, cada vez en mayor medida, los supuestos teóricos y prácticos en que se apoya el constructo.
- h) Las implicaciones para otras áreas relacionadas son bastante claras: Motivación de Logro y Rendimiento Académico son los ejemplos más evidentes, puesto que es posible realizar una aplicación casi inmediata de cualquier descubrimiento en cualquiera de ellos. En este punto, la flexibilidad que tiene la concepción teórica se constituye en una de sus mayores ventajas.

- i) El fenómeno de la Percepción Social, subyacente a gran parte de las formulaciones teóricas que soportan el constructo, tiene una naturaleza cognoscitiva, así como los factores que influyen en las percepciones que unas personas hacen de otras y de los objetos y el entorno que les rodea.
- j) Se ha demostrado la existencia de diferencias en la actividad cognitiva de los sujetos internos y externos; aquéllos tienen una mayor capacidad perceptiva para aprender de su entorno, son más curiosos y procesan la información con mayor eficacia que éstos.
- k) Las investigaciones sobre el origen del constructo Locus de Control parecen indicar que un medio familiar atento, responsable, crítico y contingente con la conducta desarrollada es un precursor del desarrollo de un locus de control interno. Por el contrario, un entorno poco responsable e incontinente en cuanto a la conducta desarrollada origina la formación de personas criadas en un clima de fatalismo e indefensión, que se refleja en las puntuaciones obtenidas por los sujetos con locus de control externo. De todo esto se puede deducir que el internalismo o externalismo se aprende prácticamente desde la cuna, y que es a partir de edad temprana cuando hay que comenzar a educar a los niños para todo tipo de consecuencias por sus actos, distinguiendo lo objetivo de lo subjetivo, lo posible de lo imposible, lo que se puede hacer de lo que no, enseñando a atribuir correctamente las causas y consecuencias de cada acción.

Una vez revisado el constructo Locus de Control, sus fundamentos teóricos y la amplia serie de investigaciones a que ha dado lugar, en el próximo apartado se efectuará una revisión de la Teoría de HERZBERG, así como de investigaciones que se han dirigido al estudio y determinación de las causas de satisfacción en los estudiantes, los otros temas en que se apoya la base teórica de esta Tesis Doctoral.

3. SATISFACCION E INSATISFACCION EN
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

3.1. LA TEORIA BIFACTORIAL DE HERZBERG.

Los trabajos de HERZBERG, iniciados en la década de los 50, le llevaron a formular una teoría sobre la satisfacción en el trabajo que suponía una ruptura con las teorías clásicas predominantes hasta entonces en el campo de la Psicología del Trabajo: Organización científica del trabajo, apoyada en los estudios de TAYLOR, y la Escuela de las Relaciones Humanas, desarrollada a partir de los trabajos de MAYO y sus colaboradores. Una amplia descripción de estas dos teorías se puede encontrar en GARCIA (1985).

En esta década es fundamental la importancia de los estudios de MASLOW, dentro del campo de la Psicología de la Motivación; estos trabajos van a ejercer una influencia decisiva sobre los trabajos de los psicólogos que se dedican al estudio de los diferentes aspectos motivacionales (motivo de logro, autoestima, etc.), así como los dedicados al estudio de la motivación laboral.

En el ámbito de la Psicología del Trabajo, esta influencia queda plasmada en las publicaciones realizadas por un grupo de investigadores, que recogen la tradición de MAYO y sus seguidores y que, influídos por las ideas de MASLOW, se dedican al estudio de la problemática humana en la empresa. Estos investigadores constituyen lo que ha dado en denominarse "Escuela Sociológica", en la que podemos diferenciar dos importantes líneas de trabajo; una más "general", y otra de carácter fundamentalmente "aplicado":

La primera, desde una perspectiva más molecular, se dedica al estudio de determinados motivos sociales. El descubrimiento de motivos aprendidos y diferentes a los tradicionalmente estudiados por la Psicología Fundamental tuvo gran impacto en el estudio de la motivación humana. Esta idea, unida a la de que el origen de tales motivos es social y no biológico, supuso una conmoción para el estudio de la motivación, y molestaba tanto a psicoanalistas como a conductistas por su condición de nuevo paradigma que exigía una profunda revisión de amplias porciones de las teorías de unos y otros. En esta línea se puede citar, sobre todo, a los autores que contribuyeron al conocimiento de la motivación de logro, como McCLELLAND y ATKINSON.

La otra línea de investigación es más aplicada, y estudia la motivación y la satisfacción en el trabajo desde una perspectiva molar. Así, se ocupa de aspectos de las organizaciones poco estudiados hasta entonces, como el liderazgo, la comunicación o la moral industrial. La preocupación de estos autores se centra en los individuos y los grupos. Como representantes de esta línea se puede citar a MCGREGOR y, sobre todo, HERZBERG.

Así pues, la teoría de la satisfacción en el trabajo de HERZBERG tiene sus raíces, en gran parte, en los trabajos de autores como McCLELLAND y MASLOW, quienes desarrollaron los diferentes conceptos de necesidades psicológicas humanas, si bien tampoco podemos olvidar la otra raíz que subyace en todas, o cuando menos la mayoría, de las investigaciones sobre motivación laboral: mejorar la productividad de los trabajadores.

HERZBERG ha resumido su teoría de la siguiente forma:

«Los factores que contribuyen a la satisfacción y motivación en el trabajo son distintos e independientes de los factores que tienden a provocar insatisfacción. Se deduce por tanto que estos sentimientos no son opuestos entre sí ya que, según estudiamos la satisfacción o la insatisfacción en el trabajo, los factores a considerar son completamente diferentes.

La expresión del concepto plantea un problema de semántica, ya que normalmente creemos que satisfacción e insatisfacción son términos opuestos ... en este caso están involucrados dos conjuntos distintos de necesidades humanas. Se puede considerar que uno de estos conjuntos de necesidades está arraigado en la conducta animal: el impulso instintivo de evitar el sufrimiento y las molestias que ocasiona el entorno circundante, además de todos los impulsos adquiridos condicionados por las necesidades biológicas básicas. Por ejemplo, el hambre, un impulso biológico básico, nos obliga a ganar dinero, y en consecuencia el dinero se convierte en un impulso específico. El otro conjunto de necesidades se refiere a una característica exclusiva del hombre, la capacidad de realización y experimentar, a través de ésta, una sensación de crecimiento psicológico. Los estímulos de las necesidades de crecimiento están constituidos por aquellas tareas que los producen; en el ambiente industrial, en el contenido del puesto de trabajo.

Por el contrario, los estímulos que inducen un comportamiento tendente a evitar las molestias están comprendidos en el entorno del puesto de trabajo.

Los factores de crecimiento o motivadores que son intrínsecos al trabajo son: la realización, el reconocimiento de ésta, el trabajo en sí mismo, la responsabilidad y el desarrollo o promoción. Los factores de evitación del descontento (o factores ergonómicos) que son extrínsecos al trabajo mismo incluyen: política y administración de la empresa, control, relaciones interpersonales, condiciones de trabajo, salarios, estatus, y seguridad» (HERZBERG, 1968, pag. 6)

Como se puede apreciar en el párrafo anterior, la línea de investigación de HERZBERG estaba apoyada en la hipótesis de que el hombre tiene dos conjuntos de necesidades:

- En primer lugar, la necesidad, como ser animal, de evitar las deprivaciones fisiológicas (que se correspondería con el nivel de necesidades más bajo en la pirámide de MASLOW).
- En segundo lugar, las necesidades, como individuo humano, de cultivarse y desarrollarse intelectual y personalmente (que se correspondería con las necesidades de los niveles más altos de la pirámide de MASLOW).

El hombre en el trabajo dejaba, por lo tanto, de ser considerado como un mero *homo economicus* (TAYLOR, 1911), o como un ser que se mueve sólo por su necesidad de afiliación (MAYO, 1933).

En este mismo trabajo, presenta un resumen de 12 investigaciones realizadas con un total de 1685 trabajadores. Entre éstos había capataces, mujeres que ejercían profesiones universitarias, gerentes de explotaciones agrícolas, hombres a punto de retirarse de puestos directivos, personal de mantenimiento en hospitales, mandos intermedios de diversas fábricas, enfermeras, repartidores de alimentación, militares, ingenieros, científicos, amas de casa, maestros, técnicos, mujeres empleadas en cadenas de montaje, contables, capataces finlandeses e ingenieros húngaros. Los resultados de tales investigaciones indican que una serie de factores, denominados "motivadores" son la causa principal de satis-

facción, y que otra serie de factores, denominados "ergonómicos" (en adelante se denominarán "higienizantes", o "factores de higiene"), son la causa principal de insatisfacción.

HERZBERG concluye que «de todos los factores que contribuyen a la satisfacción en el trabajo, el 81 % eran motivadores. Y de todos los factores que provocan insatisfacción, el 69 % implicaban factores higienizantes» (HERZBERG, 1968, pag. 7). Estos resultados llevaron a HERZBERG a desarrollar la técnica denominada como "enriquecimiento del trabajo" (job enrichment), referida a la redefinición del contenido del trabajo, o rediseño de la tarea, con objeto de lograr una mayor satisfacción de las necesidades superiores de quien la realiza. Para ello, se diseñan los puestos de trabajo de modo que impliquen el mayor valor posible de reto para el individuo, de modo que éste puede realizarse en él al obtener experiencias de logro, autoestima, promoción o autoactualización. Las implicaciones para la práctica empresarial son, como se puede apreciar, obvias.

Según HERZBERG (1968):

«Existen tres concepciones globales en la dirección de personal; la primera está basada en la teoría de la organización, la segunda en la ingeniería industrial, y la tercera en la ciencia conductista.

El teórico puro de la organización actúa convencido de que las necesidades humanas son tan irracionales o bien tan variables y adaptables a cada situación específica, que la función principal de la gestión de personal es ser tan pragmático como la ocasión requiera. Si las tareas están asignadas adecuadamente, se dispondrá de una estructura laboral más eficiente y consiguientemente, las actitudes hacia el trabajo serán más favorables.

El ingeniero industrial tiene un concepto mecanicista del hombre; piensa que los móviles de éste son económicos y sostiene que la mejor forma de satisfacer sus necesidades es la de sintonizarle con un proceso de trabajo de perfecta eficiencia. Por lo tanto, el objetivo de la dirección de personal debería ser confeccionar el sistema de incentivos más apropiado y determinar las condiciones específicas de trabajo, de forma tal que se consiga el uso más eficiente de la máquina humana. El ingeniero cree que puede obtener la organización óptima del trabajo y la mejor actitud hacia

el mismo estructurando los puestos y tareas de forma que se tienda hacia el funcionamiento operativo más eficiente.

El científico conductista centra su atención en los sentimientos de grupo, en las actitudes de los trabajadores considerados como individuos y en el clima laboral y psicológico de la organización. Hace hincapié en una o más de las diversas necesidades ergonómicas o motivadoras, de acuerdo con su opinión personal. La forma de atacar los problemas de personal se polariza generalmente en la mejora de las relaciones humanas, con la esperanza de inspirar actitudes sanas en el trabajador y crear un ambiente que él considera idóneo para el desarrollo de los valores humanos. Cree que la consecución de actitudes positivas abocará a una eficiente estructura organizativa y a un eficaz rendimiento laboral» (p. 8).

HERZBERG (1968) representa estas tres concepciones mediante un triángulo, en cada uno de cuyos vértices se coloca uno de los tres enfoques descritos. Cada uno de ellos reclama para sí el estar situado en el vértice superior. HERZBERG, por su parte, dice que su «teoría ergonómico-motivacional reclama el mismo ángulo que la ingeniería industrial, pero por motivos distintos; sugiere que hay que enriquecer el trabajo -no racionalizarlo- para conseguir una utilización eficiente del personal» (p. 8).

Cuando HERZBERG planteó y realizó su estudio, la explicación convencional de la satisfacción en el trabajo era que "satisfacción" e "insatisfacción" eran dos extremos de un continuo, con una condición intermedia neutral en la que el individuo no estaba satisfecho ni insatisfecho. Esta concepción asume que los individuos se mueven a lo largo de este continuo en respuesta a los cambios que ocurren en sus trabajos o en la situación en la que trabajan. La insatisfacción era considerada como la "falta de factores que producen satisfacción", como, por ejemplo, sueldo adecuado, buena supervisión, trabajo interesante, etc. Si hay un mismo número de factores que producen insatisfacción y satisfacción en el trabajo, entonces el individuo mantendrá una actitud neutra hacia el mismo.

La aproximación de HERZBERG difiere de dicha concepción clásica en que él cree que ciertos aspectos del trabajo actúan como satisfactores, mientras que otros actúan como insatisfactores. Si hay una carencia o ausencia en un factor que produce satisfacción en el trabajo, el individuo no aparecerá como activamente

insatisfecho; simplemente, llegará al estado de "no satisfacción". En forma similar, si un individuo no está sometido a influencias capaces de causarle insatisfacción en el trabajo, no estará activamente insatisfecho y desmotivado por su trabajo, sino que llegará al estado de "no insatisfacción".

A partir de los resultados de sus trabajos, HERZBERG presenta cinco factores como determinantes fundamentales de la satisfacción en el trabajo:

- Reconocimiento
- Realización
- El trabajo mismo
- Promoción
- Responsabilidad;

mientras que un conjunto diferente de factores se asocia con la insatisfacción en el trabajo:

- Remuneración
- Dirección y relaciones humanas
- Política y administración de la empresa
- Supervisión técnica
- Condiciones de trabajo.

A primera vista, se observa que estos dos grupos de factores pueden diferenciarse en términos de "qué es lo que hace la persona en su trabajo" y "en qué situación lo hace".

La hipótesis de HERZBERG sobre la existencia de dos conjuntos de necesidades en el hombre y dos dimensiones independientes de satisfacción e insatisfacción en el trabajo fueron sometidas a prueba, por primera vez, en una muestra de 203 sujetos, ingenieros y contables, que trabajaban en empresas de muy diversas características.

La finalidad de esta investigación (HERZBERG, MAUSNER y SNYDERMAN, 1959) era averiguar cuáles son los factores que determinan la satisfacción o insatisfac-

ción de los trabajadores, y cuáles son las repercusiones que tales estados de ánimo tienen sobre el nivel de ejecución, la rotación, las actitudes hacia la empresa e, incluso, sobre la propia salud mental.

Se eligió este tipo de trabajadores como elementos de la muestra porque en un estudio piloto (HERZBERG, MAUSNER, PETERSON y CAPWELL, 1957) encontraron que eran los que mejor se ajustaban al tipo de entrevista que se iba a utilizar en su trabajo, ya que al tratarse de una entrevista semiestructurada, resultaba fundamental que los entrevistados tuvieran una considerable capacidad de abstracción y cierta precisión en el lenguaje, pues en caso contrario se mostraba como sumamente difícil analizar los resultados.

La entrevista se iniciaba pidiendo al entrevistado que tratara de identificar algún período de tiempo pasado durante el cual experimentó la sensación de sentirse excepcionalmente bien o excepcionalmente mal en su trabajo, y la causa de esa sensación. El sujeto podía referirse tanto a su trabajo actual como a cualquier otro anterior, siempre que en el mismo desempeñara las funciones propias de ingeniero o contable, según los casos. A continuación, se le pedía que relatara lo que sucedió en dicho período de tiempo.

A lo largo de la entrevista, se iba orientando al sujeto mediante una serie de preguntas, tendentes a averiguar los datos necesarios para la investigación. Estos datos eran los siguientes:

- a) Cuáles fueron los hechos que dieron lugar al excepcional sentimiento de satisfacción o insatisfacción, y en qué circunstancias sucedieron.
- b) Si tales hechos ocurrieron en un período de tiempo perfectamente definido y de muy corta duración o si, por el contrario, determinaron una situación más estable, que había durado varias semanas, e incluso meses. En el primer caso se trataba de hechos anecdóticos o incidentales, mientras que en el segundo los hechos definirían una situación más permanente.
- c) Qué significado tuvieron tales hechos para la persona objeto de la entrevista.

- d) Cuál fue la intensidad del sentimiento de satisfacción o insatisfacción, según los casos.
- e) Cuál fue su duración. Es necesario distinguir entre la permanencia en el tiempo de una serie de hechos que dan lugar a determinado sentimiento, de la duración del mismo. Así, la felicitación de un superior jerárquico puede originar un sentimiento de gran satisfacción, que puede persistir durante mucho o poco tiempo.
- f) Qué repercusión tuvo tal sentimiento de satisfacción o insatisfacción sobre el nivel de ejecución del entrevistado, sobre sus actitudes hacia la empresa y hacia la profesión.

Una vez averiguados estos extremos en relación a una determinada situación, se pedía al entrevistado que se refiriera a otra. Sin embargo, ahora ya no podía elegirla tan libremente como en el primer caso. Así, si la primera secuencia de hechos se refería a una situación que había dado lugar a sentimientos de gran satisfacción, en la segunda secuencia debía referirse a una situación que hubiera originado sentimientos de gran insatisfacción, y viceversa.

De esta forma, se completaron 476 secuencias de hechos, definiendo cada una de ellas una determinada situación. El análisis de estos relatos permitió identificar en cada situación una serie de elementos objetivos que eran, a juicio del entrevistado, la causa de su sentimiento de satisfacción (o de insatisfacción, según el caso) en el trabajo. Estos elementos objetivos fueron denominados factores de primer nivel. Por tanto, un factor de primer nivel es un elemento objetivo que, a juicio del entrevistado, es una de las causas del sentimiento de satisfacción o insatisfacción en el trabajo, experimentado ante esa situación.

Los factores de primer nivel identificados en esta investigación fueron los siguientes:

- a) RECONOCIMIENTO: cualquier acto de reconocimiento positivo, como una alabanza, una mención o una cortesía, así como la falta de reconocimiento o cualquier acto de reconocimiento negativo, como por ejemplo, una censura, un reproche o una crítica. En ambos casos, tanto si provenía de un superior jerárquico como de un colega, o un cliente.

- b) LOGRO: Este factor incluye, en su aspecto positivo, hacer las cosas bien y tener éxito en las propias realizaciones; en su aspecto negativo, fracasar en el trabajo o en algún aspecto del mismo.
- c) POSIBILIDAD DE DESARROLLO PERSONAL: En este factor se incluye cualquier hecho que suponga para el entrevistado un aumento o disminución de sus posibilidades de desarrollo personal.
- d) PROMOCIÓN: En su aspecto positivo, incluye cualquier cambio real de la posición o estatus del entrevistado dentro de la empresa, que pueda suponer un ascenso o promoción. En su aspecto negativo, abarca tanto la degradación como la frustración de las expectativas de promoción.
- e) SALARIO: Incluye cualquier aspecto, tanto de carácter positivo como negativo, relacionado con la cuantía o el sistema de remuneración.
- f) RELACIONES INTERPERSONALES: Se considera que interviene este factor cuando se pone el énfasis en las características de la acción entre el entrevistado y otra persona. Por tanto, se consideran incluidos en este factor aspectos tales como:
 - Relaciones hostiles o amistosas con el superior jerárquico inmediato, a nivel personal y laboral.
 - Relaciones con los subordinados, a estos mismos niveles.
 - Relaciones con los compañeros de trabajo, a estos mismos niveles.
- g) CAPACIDAD DIRECTIVA DE LOS JEFES: Competencia o incompetencia de los superiores jerárquicos, así como su capacidad o incapacidad para resolver los problemas que les corresponden, y de cuya resolución depende en parte el trabajo del entrevistado.
- h) RESPONSABILIDAD: Esta categoría incluye, en su dimensión positiva, el tener una adecuada y suficiente responsabilidad, tanto por el propio trabajo y sus resultados, como por el de los subordinados; en su dimensión negativa, una excesiva, insuficiente, o inadecuada responsabilidad.

- i) POLITICA, NORMAS Y PROCEDIMIENTOS DE GESTION DE LA EMPRESA: Política, tanto de personal como general, normas y procedimientos fijados por la empresa, que al favorecer o no la ejecución del propio trabajo, al ser o no acordes con las propias opiniones, provocan un sentimiento de insatisfacción o satisfacción extrema, según los casos.
- j) CONDICIONES DE TRABAJO: Condiciones ambientales o del entorno donde se desarrolla el trabajo: ventilación, luminosidad, herramientas e instrumentos, calefacción o refrigeración, etc.
- k) TRABAJO EN SI MISMO: Se considera que interviene este factor cuando la causa de satisfacción o insatisfacción es la tarea que realiza el entrevistado, considerada en sí misma. El que el propio trabajo sea rutinario o variado, sencillo o complejo, creativo o monótono, etc., puede ser en sí mismo causa de un sentimiento de satisfacción o insatisfacción.
- l) VIDA PRIVADA: Incluye cualquier aspecto del trabajo que al afectar la vida privada del trabajador, determina en sí mismo un sentimiento de satisfacción o insatisfacción hacia el mismo.
- m) ESTATUS: En este caso, el sentimiento de satisfacción o insatisfacción deriva de la posición que ocupa el entrevistado en la estructura jerárquica de la empresa, o en la estructura social en la que se desenvuelve.
- n) SEGURIDAD EN EL TRABAJO: Incluye cualquier signo objetivo que provoque sentimientos de seguridad o inseguridad en el empleo: estabilidad o inestabilidad de la empresa, dificultades financieras, etc.

Estos 14 factores quedaron reducidos a los 10 citados con anterioridad, puesto que la similitud conceptual y de contenido existente entre alguno de ellos así pareció aconsejarlo. Aparte de los anteriores, el análisis de los relatos permitió identificar también, en cada situación, los denominados "factores de segundo nivel". Un factor de segundo nivel sería la reacción psicológica que en el entrevistado produce el hecho objetivo que es el factor de primer nivel.

Un factor de segundo nivel puede definirse, siguiendo a GENESCA (1977) como «un sentimiento global de satisfacción o insatisfacción de determinado tipo de necesidades, provocado por algún factor de primer nivel» (p. 75). Así, por ejemplo, una promoción (factor de primer nivel) supone para quien la recibe satisfacer su necesidad de reconocimiento (factor de segundo nivel).

Evidentemente, un mismo factor de primer nivel puede dar lugar a distintos sentimientos en distintas personas. Así, la promoción mencionada anteriormente puede suponer para otra persona satisfacer su necesidad de logro.

Los factores de segundo nivel identificados por HERZBERG, MAUSNER y SNYDERMAN (1959) estuvieron constituidos por los siguientes tipos de necesidades: de reconocimiento, de logro, de desarrollo personal, de responsabilidad, de afiliación, de efectuar un trabajo interesante y retador, de posición o estatus, de seguridad, de justicia y equidad, de autoaprecio, y de dinero. Cada uno de estos factores incluye tanto su aspecto positivo (sentimiento de satisfacción de determinado tipo de necesidades) como su aspecto negativo (sentimiento de insatisfacción de determinado tipo de necesidades).

A continuación, y una vez determinados los hechos que, a juicio del entrevistado, provocaron sus sentimientos de satisfacción o insatisfacción global en el trabajo, y las necesidades psicológicas satisfechas en cada caso, se procedió a estudiar los cambios o efectos que sobre el nivel de ejecución, la rotación, y el equilibrio psicológico del propio trabajador se dieron durante el período de tiempo considerado. Tampoco fueron utilizados, en este caso, criterios objetivos de medida, sino que se basaron en la opinión que al respecto manifestó el entrevistado, a raíz de preguntas tales como:

- "¿Cómo afectaron estos sentimientos a la forma de ejecutar su propio trabajo?"
- "¿Se modificó de alguna forma su propio nivel de ejecución?"
- "¿Quedó de alguna forma afectada su personalidad?"

Un análisis de las respuestas a este tipo de preguntas permitió identificar los cambios que, a juicio del trabajador, se dieron durante el período de tiempo considerado. En lo que respecta al nivel de ejecución, se obtuvo información sobre:

- si en tal periodo el entrevistado consideraba que había trabajado mejor o peor que habitualmente;
- si se apreciaron cambios en la cantidad de trabajo efectuada;
- si hubo cambios en la calidad del trabajo.

Las respuestas a la pregunta "¿qué significaron para usted estos hechos?" permitieron, en cada situación, identificar los factores de segundo nivel que, a juicio del entrevistado, intervinieron. Asimismo, un análisis posterior permitió conocer cuáles eran los factores de segundo nivel relacionados con cada uno de los factores de primer nivel.

Hasta aquí se ha analizado la forma en que se planteó esta investigación, por lo que a continuación se comentarán los resultados obtenidos por HERZBERG, MAUSNER y SNYDERMAN (1959). En la Tabla Nº 3 se pueden apreciar los resultados obtenidos con relación a los factores de primer nivel.

En dicha tabla aparecen porcentajes que representan, si se toma la primera línea, que en un 38 % de las ocasiones en que se experimentó un sentimiento duradero de gran satisfacción la causa fue, a juicio de los entrevistados, el haber tenido éxito en la realización del propio trabajo; asimismo, en un 54 % de las ocasiones en que se experimentó un sentimiento pasajero de gran satisfacción, una de las causas fueron aspectos referidos al factor de primer nivel "logro"; igualmente, en un 41 % del total de las ocasiones en que se experimentó un sentimiento de gran satisfacción, la causa del mismo fue atribuida a la presencia de este factor. De la misma forma pueden interpretarse todos los porcentajes que aparecen en la tabla. La suma de cada columna, como se observará, no es igual a 100, puesto que en cada situación laboral citada aparecía más de un factor de primer nivel.

Los resultados se interpretaron en el sentido de que los factores o hechos determinantes de gran satisfacción en el trabajo son básicamente distintos de aquellos que producen insatisfacción. Así, los hechos que pueden clasificarse en alguna de las siguientes categorías de factores de primer nivel: logro, reconocimiento, trabajo en sí mismo, responsabilidad y promoción, contribuyen normalmente a producir satisfacción en el trabajo, siendo muy raramente causa de insatisfacción. Por tanto, pueden ser denominados "Satisfactores". Por el contrario, los hechos clasificados dentro de las siguientes categorías de fac-

tores de primer nivel: política, normas y procedimientos de la empresa, capacidad directiva de los jefes, relaciones interpersonales, condiciones de trabajo, etc., normalmente son causa de insatisfacción en el trabajo, y muy raramente de satisfacción. Por esta razón se les denomina "insatisfactores".

Si se analizan con cierto detalle las definiciones de los factores de primer nivel dadas anteriormente, se verá que los satisfactores son hechos intrínsecos al propio trabajo: éxito en la realización del mismo, reconocimiento de los éxitos, responsabilidad por los resultados obtenidos, etc. Por el contrario, los insatisfactores son extrínsecos al propio trabajo; es decir, corresponden al entorno en que se desarrolla el mismo: normas de la empresa, capacidad directiva de los jefes, relaciones interpersonales, etc.

HERZBERG formuló inicialmente su teoría del siguiente modo:

«Unas deficientes condiciones de trabajo, una mala administración de la empresa, y un deficiente estilo de dirección determinarán normalmente insatisfacción en el trabajo. Una buena política, administración, estilo de dirección, condiciones de trabajo ..., no determinarán por sí mismas satisfacción en el trabajo. Contrariamente, el reconocimiento, logro, trabajo interesante, responsabilidad y promoción, determinan satisfacción en el trabajo. Su ausencia conduce con poca frecuencia a la insatisfacción» (HERZBERG, 1969, pag. 82).

Como se comentó anteriormente, los factores satisfactores actúan sobre la variable "satisfacción", de modo que su presencia determina la satisfacción activa, y su ausencia, la falta de satisfacción, pero no la insatisfacción.

Análogamente, los factores insatisfactores, llamados también higienizantes en terminología de HERZBERG, actúan sobre la variable "insatisfacción", de modo que su presencia supone la falta de la misma (pero no satisfacción) y su carencia, la insatisfacción activa.

Por tanto, y de acuerdo con esta teoría, la insatisfacción en el trabajo proviene normalmente de hechos relativos a deficiencias en los factores denominados insatisfactores. La inexistencia de dichas deficiencias, o la presencia de dichos factores en su dimensión positiva, no acostumbra a ser causa de satis-

TABLA Nº 3

FACTORES DE PRIMER NIVEL ENCONTRADOS POR HERZBERG, MAUSNER Y SNYDERMAN

	En situaciones en las que se manifestaron sentimientos de gran satisfacción,			En situaciones en las que se manifestaron sentimientos de gran insatisfacción		
F A C T O R E S	De larga duración	De corta duración	Total	De larga duración	De corta duración	Total
SATISFACTORES:						
- Logro	38	54	41	6	10	7
- Reconocimiento	27	64	33	11	38	18
- El trabajo en sí mismo	31	3	26	18	4	14
- Responsabilidad	28	0	23	6	4	6
- Promoción	23	3	20	14	6	11
INSATISFACTORES						
- Remuneración	15	13	15	21	8	17
- Posibilidad de desarrollo personal	7	0	6	11	3	8
- Relaciones con subordinados	6	3	6	1	8	3
- Estatus	5	3	4	6	1	4
- Relaciones con superiores	4	5	4	18	10	15
- Relaciones con iguales	4	0	3	7	10	8
- Capacidad directiva	3	0	3	23	13	20
- Política y normas de la empresa	3	0	3	37	18	31
- Condiciones de trabajo	1	0	1	12	8	11
- Vida privada	1	0	1	8	7	6
- Seguridad	1	0	1	2	0	1

facción. Por el contrario, la satisfacción en el trabajo proviene generalmente de hechos relativos a algún factor satisfactor. Su ausencia raramente provoca insatisfacción. Como vimos anteriormente, cada uno de los factores de primer nivel tiene una dimensión positiva (por ejemplo: tener éxito), y una dimensión negativa (por ejemplo: fracasar). Por ello, puede ser considerada una condición de "higiene" el que los insatisfactores estén adecuadamente desarrollados. Es, seguramente por esta razón, por lo que HERZBERG denominaba a los insatisfactores "factores de higiene".

El siguiente cuadro puede ayudar a la comprensión intuitiva de la teoría de HERZBERG:

	<u>Satisfactores</u>	<u>Insatisfactores</u>
Factores de primer nivel en su dimensión positiva	Son habitualmente causa de satisfacción en el trabajo.	Son raramente causa de satisfacción en el trabajo.
Factores de primer nivel en su dimensión negativa	Son raramente causa de insatisfacción en el trabajo.	Son habitualmente causa de insatisfacción en el trabajo.

La satisfacción en el trabajo surge, pues, de la presencia de factores satisfactores en su dimensión positiva. Asimismo, para conseguir evitar la insatisfacción, bastará normalmente con la ausencia de insatisfactores en su dimensión negativa.

En relación con los factores de segundo nivel, en la Tabla Nº 4 se presenta un resumen de los resultados obtenidos por estos mismos autores. Las cifras indican, al igual que en la Tabla Nº 3, porcentajes. Así, se puede observar que en un 57 % de las situaciones en las que se experimentó un sentimiento duradero de gran satisfacción, los hechos presentes en la misma suponían para los entrevistados satisfacer su necesidad de reconocimiento. En forma análoga se puede in-

interpretar el resto de los datos que aparecen en la Tabla Nº 4. La suma de cada columna no es igual a 100 porque, normalmente, en cada situación citada aparece más de un factor de segundo nivel.

Estos resultados recibieron por parte de HERZBERG mucha menos atención que los referentes a los factores de primer nivel. Se interpretaron en el sentido de que las necesidades de desarrollo personal, logro y autorrealización son la clave para comprender los sentimientos de satisfacción en el trabajo. Es decir, los hechos relativos a los factores de primer nivel denominados "satisfactores" posibilitan la satisfacción de las necesidades de logro, autorrealización y desarrollo personal, lo cual determina un sentimiento de satisfacción global en el trabajo. Por el contrario, los sentimientos de inequidad percibidos por el sujeto son la clave para comprender la insatisfacción en el trabajo: cuando el individuo percibe, a través de determinados hechos, que es tratado con poca atención y/o equidad por sus superiores o por la empresa en general, desarrolla sentimientos generalizados de insatisfacción en el trabajo.

En cuanto a las repercusiones que, según los entrevistados, se dieron sobre el nivel de ejecución en períodos de gran satisfacción o insatisfacción, se encontró que un 73% de las ocasiones en las que se manifestaron sentimientos de gran satisfacción se creyó haber apreciado una mejora en el nivel de ejecución. Por el contrario, sólo en un 48% de las situaciones en las que se manifestaron sentimientos de gran insatisfacción se apreciaron disminuciones en el nivel de ejecución. Según el propio HERZBERG, este segundo resultado, que parece contradecir sus hipótesis, puede ser debido a la resistencia de las personas entrevistadas a admitir que trabajaron con menor eficacia que cuando realizaron su trabajo en condiciones normales.

A partir de todos estos datos, ya se puede formular con toda amplitud y concreción la teoría de HERZBERG. Según dicha teoría (HERZBERG, MAUSNER y SNYDERMAN, 1959), la presencia de los hechos relativos a la dimensión positiva de determinados factores de primer nivel (logro, reconocimiento, trabajo en sí mismo, responsabilidad y promoción) es, normalmente, la causa de satisfacción en el trabajo, mientras que su ausencia o la presencia de hechos relativos a la dimensión negativa de tales factores no acostumbra a ser causa de insatisfacción en el trabajo.

TABLA Nº 4

FACTORES DE SEGUNDO NIVEL ENCONTRADOS POR HERZBERG, MAUSNER Y SNYDERMAN

FACTORES	En situaciones en las que se manifestaron sentimientos de gran satisfacción			En situaciones en las que se manifestaron sentimientos de gran insatisfacción		
	De larga duración	De corta duración	Total	De larga duración	De corta duración	Total
- Reconocimiento	57	64	59	27	24	26
- Logro	57	56	57	18	24	19
- Desarrollo personal	45	21	41	45	8	35
- Responsabilidad	33	18	30	9	7	8
- Afiliación	11	8	10	3	4	3
- Trabajo en sí mismo	33	8	29	16	4	13
- Estatus	21	5	18	10	10	10
- Seguridad	7	5	7	11	6	9
- Equidad	2	5	3	35	44	38
- Autoaprecio	9	10	9	14	15	14
- Dinero	22	5	19	18	1	13

Como la satisfacción en el trabajo determina mejoras en el nivel de ejecución, a tales factores se les puede denominar "motivadores", ya que su presencia motiva al trabajador a desempeñarse con mayor eficacia, mientras que su ausencia, al no ser estos factores causa de insatisfacción, no afecta al nivel de ejecución. Por el contrario, los hechos relativos a la dimensión negativa de otros factores de primer nivel (normas y procedimientos de la empresa, capacidad directiva de los jefes, relaciones interpersonales, condiciones de trabajo, ...) son normalmente la causa de insatisfacción en el trabajo, mientras que en su dimensión positiva no acostumbran a ser causa de satisfacción; a estos factores se les denomina "de higiene", porque al igual que la higiene ayuda a prevenir la enfermedad, pero no la cura, contribuyen a evitar la insatisfacción, pero no producen satisfacción. No queda claramente determinada la dirección de la influencia de los factores de higiene sobre el nivel de ejecución.

La formulación más radicalizada de la teoría de los dos factores establece que tanto los factores de higiene como los motivadores actúan unidireccionalmente. Tradicionalmente se ha considerado que lo contrario de satisfacción en el trabajo es insatisfacción, y que hechos relativos a determinado factor pueden ser causa tanto de satisfacción como de insatisfacción. Así, por ejemplo, de acuerdo con esta posición, un éxito (relativo al factor de primer nivel "logro") puede ser causa de satisfacción en el trabajo, mientras que un fracaso (relativo al mismo factor de primer nivel) puede ser causa de insatisfacción. Es decir, la posición tradicional establece que satisfacción e insatisfacción son dos polos opuestos en el mismo continuo:

INSATISFACCION

SATISFACCION

/-----/

Ahora bien, si como establece la teoría de los dos factores en su formulación más radicalizada, los factores causantes de satisfacción en el trabajo son distintos de aquellos que provocan insatisfacción, resulta evidente que satisfacción e insatisfacción se mueven en dos niveles diferentes; es decir, que lo contrario de satisfacción será no-satisfacción, y lo contrario de insatisfacción será no-insatisfacción. Por lo tanto, los factores denominados motivadores actuarán sólo en la línea:

NO SATISFACCION

SATISFACCION

/-----/

mientras que los factores de higiene actuarán en la siguiente línea:

INSATISFACCION

NO INSATISFACCION

/-----/

De acuerdo con esta versión, los factores motivadores pueden producir más o menos satisfacción, pero nunca insatisfacción, mientras que los factores de higiene pueden ser determinantes de mayor o menor insatisfacción, pero nunca de satisfacción en el trabajo.

Otra formulación de la teoría de los dos factores es la que ofrecen LINDSAY, MARKS y GORLOW (1967), quienes la expresan en forma de ecuación matemática. De acuerdo con ella, la satisfacción (S) es una función de los factores motivadores (M), y la insatisfacción (I) es función de los factores de higiene (H), es decir:

$$S = f (M + u);$$

$$I = f (H + u),$$

donde "u" representa a los factores no identificados y/o las perturbaciones aleatorias.

Una vez analizada la base empírica de la teoría de HERZBERG, se intentará realizar otro tanto con su base conceptual. Este empeño es más difícil que el anterior, ya que en ninguna de sus obras aparece formulada explícitamente.

Según HERZBERG, en el hombre actúan dos tipos de necesidades perfectamente diferenciables. El primer grupo incluye las necesidades fisiológicas y sociales (fisiológicas propiamente dichas, de seguridad, afiliación, estima, ...), y el segundo grupo incluye las necesidades psicológicas (de autorrealización, logro, competencia, desarrollo personal, ...). Las necesidades del primer grupo actúan como motivadores activos del comportamiento únicamente cuando están insatisfechas. En tal caso, al no estar a un nivel adecuado, el individuo experimenta un sentimiento de desasosiego, insatisfacción, pena o infelicidad, que le mueve a

actuar para evitarlo. Una vez satisfechas ya no actúan como motivadores activos del comportamiento, ya que no tiene sentido intentar satisfacerlas a un nivel superior, puesto que no es posible alcanzar más felicidad o satisfacción global que la conseguida a través de la mera evitación de pena. A la vista de esta argumentación, se podría decir que a lo máximo que puede aspirar el individuo, con respecto a este grupo de necesidades, es a no sentirlas: cuando experimenta su presencia está insatisfecho, mientras que cuando están colmadas no siente satisfacción ni insatisfacción. Por tanto, sólo actuarán en el continuo:

INSATISFACCION

NO INSATISFACCION

/-----/

Por el contrario, las necesidades del segundo grupo nunca se llegan a satisfacer plenamente. El hombre desea satisfacerlas porque ello le produce felicidad y, cuanto más consigue, más desea. Por esta razón, reciben el nombre de motivos de intensidad creciente. El no satisfacer tales necesidades no produce insatisfacción, sino meramente no satisfacción; no da lugar a un sentimiento de pena, sino de no felicidad. Por tanto, se moverán en el continuo:

NO SATISFACCION

SATISFACCION

/-----/

En resumen, se puede decir que las necesidades insatisfechas del primer grupo dan lugar a un sentimiento de infelicidad o pena y que, una vez satisfechas, se consigue no sentir infelicidad, aunque no se consigue sentir felicidad. Estas necesidades dan lugar a una motivación por deficiencia; es decir, actúan únicamente como motivadores activos de la conducta cuando están deficientemente satisfechas.

La satisfacción de las necesidades del segundo grupo da lugar a un sentimiento de felicidad; si no se satisfacen no se siente felicidad ni infelicidad. Son necesidades que se activan cuanto más se satisfacen, razón por la que se denominan motivos de intensidad creciente.

Según esta exposición, las situaciones o hechos que permitan satisfacer las necesidades del primer grupo conducirán a evitar los sentimientos de insatisfacción, mientras que aquellos que dificulten satisfacer tales necesidades deter-

minarán la existencia de sentimientos de insatisfacción. Por el contrario, las situaciones o hechos que permitan satisfacer las necesidades del segundo grupo determinarán sentimientos de satisfacción, mientras que si no es posible satisfacer dichas necesidades no se experimentarán sentimientos de satisfacción ni de insatisfacción.

De acuerdo a los resultados obtenidos por HERZBERG, MAUSNER y SNYDERMAN (1959), los hechos extrínsecos al propio trabajo, es decir, los que corresponden al entorno en que éste se desarrolla (salario, relaciones interpersonales, etc.), acostumbran a proporcionar satisfacción o insatisfacción de las necesidades del primer grupo, mientras que los hechos intrínsecos al propio trabajo (éxito, responsabilidad, interés o desinterés, etc.), afectan a las necesidades del segundo grupo. MASLOW (1954), en quien se basa HERZBERG para desarrollar su teoría, indica que las personas motivadas por deficiencia necesitan de otros para alcanzar la satisfacción de sus necesidades, mientras que las personas motivadas por la necesidad de autorrealización tienen la oportunidad de satisfacerla por sí mismos.

La última proposición conceptual de la teoría de HERZBERG puede formularse de la forma siguiente: el individuo motivado por una deficiencia que precisa de hechos extrínsecos para satisfacer sus necesidades, no tiene especial interés en mejorar el nivel de ejecución, ya que ello no le permite satisfacer en mayor grado sus necesidades. Por el contrario, el individuo en el que actúan los motivos de intensidad creciente tiene gran interés en mejorar su nivel de ejecución, ya que a través de tales mejoras consigue satisfacer sus necesidades de autorrealización y de logro. Es decir: si un individuo precisa dinero para satisfacer sus necesidades fisiológicas o sociales, únicamente intentará mejorar su nivel de ejecución si tal mejora le permite conseguir más dinero; no obstante, si para ello dispone de caminos alternativos, es probable que los elija. Por el contrario, la necesidad de logro sólo puede satisfacerse en el trabajo obteniendo éxitos en el mismo, lo que implica mejoras en el nivel de ejecución.

Resulta evidente la influencia ejercida por MASLOW sobre HERZBERG, en lo que se refiere al establecimiento de las hipótesis de partida, que una vez contrastadas empíricamente dieron lugar a la formulación de la teoría de los dos factores. En realidad, esta teoría no es más que la concreción de algunos aspectos de la de MASLOW que, como es sabido, peca de excesiva simplicidad.

3.1.1. Investigaciones sobre la Teoría de HERZBERG.

Sobre la teoría de HERZBERG se han llevado a cabo múltiples trabajos. WHITSETT y WINSLOW (1967) afirman que esta teoría es, probablemente, la que ha suscitado mayor número de investigaciones en el ámbito de la Psicología Industrial constituyendo, en palabras de DUNETTE y KIRCHNER (1972), un importante paso en los esfuerzos para comprender la motivación humana. A continuación se realizará un análisis y revisión de estas aportaciones a la teoría de HERZBERG.

Cuando se revisan las investigaciones llevadas a cabo sobre la teoría de HERZBERG desde su formulación, se puede apreciar que, en general, aquellas en las que se emplea la metodología de HERZBERG u otra similar obtienen resultados muy similares a los que se acaba de comentar; sin embargo, las que emplean otros métodos de investigación obtienen resultados que apoyan la teoría uniescalar tradicional, en la que se establece un continuo, con las sensaciones de satisfacción e insatisfacción situadas en cada extremo del mismo. VROOM (1964) ha sugerido que la metodología empleada por HERZBERG en sus investigaciones tiende a sobreenfatizar la importancia de las acciones dirigidas hacia el control personal del individuo, como fuentes de satisfacción, y las materias ajenas al control del individuo, como fuentes de insatisfacción. El individuo puede, de esta forma, atribuirse los éxitos que obtiene y culpar a otros de sus fracasos.

Las principales críticas a la teoría de HERZBERG se centran, principalmente, en la defensa de que esta división en factores "motivadores" y factores "higienizantes" es más un resultado de la metodología empleada en su trabajo, que de lo que ocurre en realidad.

A pesar de estas dudas metodológicas, el trabajo realizado por HERZBERG ha dado lugar a un gran número de investigaciones que han tratado de estudiar la naturaleza de la satisfacción en el trabajo, así como a intentos prácticos de conseguir situaciones de trabajo que conduzcan a su desarrollo. De todas estas investigaciones parecen surgir dos claras conclusiones:

- a) La utilidad del concepto de satisfacción en el trabajo. Este hecho no es nuevo, ya que no se puede olvidar, al respecto, que esto es lo que ocurre con la mayoría de los términos y conceptos empleados en la Psicología de la Motivación, en particular, y en todas las áreas de

la Psicología, en general. En efecto, podría preguntarse: ¿Qué significa dicha satisfacción? ¿Tiene significados diferentes en función de la edad, sexo y grupos ocupacionales?

- b) La segunda conclusión, muy unida a la primera, es la complejidad del sujeto sometido a estudio: la persona humana. Hay pocas evidencias de que los individuos experimenten sensaciones simples de satisfacción o insatisfacción hacia sus trabajos. Por el contrario, un gran número de investigadores afirma que el estudio de cualquier conducta debe ser orientado hacia el análisis de un amplio número de factores contenidos, tanto en la situación laboral, como en el propio individuo que trabaja, como en los ambientes exteriores en los que se mueve el sujeto, y relacionar estos factores con su actitud hacia el trabajo. En efecto, la mayoría de las personas tiene sentimientos mixtos hacia su trabajo: les gustan algunos aspectos del mismo, y les disgustan otros. Los sentimientos de las personas se relacionan con lo que dicen o hacen, con la situación en que se encuentran, con las actitudes y creencias de los que trabajan con ellos, y con las demandas y presiones de sus ambientes sociales y domésticos.

Más adelante se expondrá la opinión del autor acerca de estas discusiones centradas en la influencia que la metodología empleada pueda tener sobre la confirmación o no de la teoría de HERZBERG; ahora se comentarán las principales investigaciones sobre la teoría de los dos factores de HERZBERG, analizando, fundamentalmente, las que obtienen resultados contrarios a la misma.

SCHWARTZ (1959) obtuvo resultados confirmatorios de la teoría de HERZBERG. Así mismo, HAHN (1959) llega a conclusiones similares.

Ya en 1962, WALT, trabajando con mujeres profesionales que trabajaban en posiciones de elevado nivel, y FANTZ, centrado en el campo de la rehabilitación, confirman prácticamente los resultados obtenidos por HERZBERG.

CLEGG (1963), empleando como sujetos a administradores de ayuntamiento, obtiene resultados confirmatorios de la teoría de HERZBERG; por otra parte, SCHWARTZ, JENUSAITIS Y STARK (1963), trabajando con supervisores de industria, confirman también los resultados obtenidos por HERZBERG, aunque en esta investigación se

aprecia una diferencia con relación a los resultados obtenidos en la investigación original de este autor: la importancia que tienen las relaciones interpersonales con los subordinados como causa de satisfacción en el trabajo. Además de estos trabajos, en este año comienzan a aparecer lo que se podrían denominar primeras "disidencias" con la teoría de los dos factores.

FRIEDLANDER (1963) trabajó con 600 sujetos divididos en tres grupos: 200 ingenieros, 200 directores de nivel medio y 200 trabajadores de una empresa industrial. Utilizando una metodología distinta a la de HERZBERG, consiguió aislar tres factores: entorno técnico y social, autorrealización y reconocimiento. Llegó a la conclusión de que los empleados de mayor edad y peor pagados sentían el factor "entorno técnico y social" (claramente higienizante, siguiendo a HERZBERG) como el más importante a la hora de producir más satisfacción.

ROSEN (1963) trabajó con 94 profesionales de un centro de investigación, a los que aplicó un cuestionario muy estructurado, compuesto por 118 ítems. Catorce de ellos (referidos a salario, promoción y capacidad directiva de los jefes) fueron considerados de vital importancia por los entrevistados, hasta el punto de que la existencia de deficiencias en los mismos determinaba el que los sujetos se decidieran a cambiar de trabajo. Otros setenta y cinco ítems se clasificaron como poseedores de una moderada importancia en cuanto a su fuerza motivadora, ya que sus deficiencias, en general, no llevaban a la persona en cuestión a plantearse la búsqueda de un nuevo trabajo (el trabajo en sí mismo, relaciones con los superiores, normas y política de la empresa, relaciones con los compañeros de trabajo, etc.). En función de estos resultados se llegó a la conclusión de que hay una serie de hechos que, siendo considerados por los trabajadores de gran importancia, pueden llevarles, incluso, a tratar de abandonar el trabajo; estos hechos se refieren tanto a factores "motivadores" (promoción) como a factores "higienizantes" (salario).

Por el contrario, los hechos considerados como poco importantes son poco relevantes a la hora de producir satisfacción o insatisfacción en el trabajador; entre estos hechos, algunos hacen referencia a factores "motivadores" (trabajo en sí mismo) y otros a factores "higienizantes" (política y normas de la empresa). ROSEN concluye, también, que los trabajadores que ocupan puestos más elevados en la jerarquía empresarial suelen asociar la idea de satisfacción a tareas variadas, complejas y retadoras, mientras que los obreros y trabajadores

manuales consideran que una tarea de esas características produce escasa satisfacción. Como puede observarse, esta conclusión de ROSEN está, en alguna forma, en la línea de la mejor tradición taylorista.

En este trabajo de ROSEN se aprecia una confusión entre la importancia de los factores y el papel motivador e higienizante de los mismos. Aunque, según HERZBERG, los factores motivadores tienden a ser más importantes para los sujetos, ello no implica que algunos higienizantes no puedan tener la misma o superior importancia en muchas ocasiones. Más adelante se insistirá en la diferenciación entre importancia de los factores y el papel que desempeñan.

En 1964, MYERS obtuvo conclusiones similares a las enunciadas por HERZBERG, así como FRIEDLAND Y WALTON, quienes llegaron a resultados confirmatorios de la teoría de los dos factores, al analizar los aspectos positivos y negativos de la motivación de los sujetos hacia el trabajo. En este mismo año, sin embargo, continúan apareciendo trabajos cuyas conclusiones difieren de las obtenidas por HERZBERG. EVEN (1964) empleó como sujetos a 1021 agentes de seguros de vida, y trabajando con una metodología diferente a la empleada por HERZBERG, llegó a aislar cinco factores (tres "higienizantes" y dos "motivadores"). Dos de los factores "higienizantes" (normas de la empresa e interés de los directivos por los agentes), funcionaron como satisfactores, mientras que uno de los "motivadores" (reconocimiento), actuó como satisfactor e insatisfactor.

SALEH (1964) trabajando con sujetos que se encontraban en momentos cercanos a la jubilación por edad, analizó sus cambios de actitud. Los sujetos fueron 85 directivos, con edades comprendidas entre los 60 y los 65 años; empleó una metodología similar a la de HERZBERG, llegando a la conclusión de que los sujetos que estaban a punto de jubilarse consideraban a los factores "higienizantes" como la más importante causa de satisfacción en el trabajo.

En este trabajo se observa una variable nueva: la proximidad de la jubilación, que, en este caso, llega a cambiar los resultados hipotetizados. Este trabajo de SALEH, de alguna forma, apoya la hipótesis de que los factores que, en cada situación, pueden actuar como "motivadores" o "higienizantes", van a depender de diversas variables que, dependiendo de la situación, van a interactuar entre sí para dar lugar a resultados diferentes, hipótesis que se incluye en la línea de los denominados "enunciados moderados" de la teoría de HERZBERG.

En el año 1965, dos trabajos de HERZBERG y uno de GENDEL confirman, en dos muestras diferentes de trabajadores, las conclusiones apuntadas por HERZBERG et al. (1959) en su primer trabajo. Por otra parte, de entre los trabajos que antes se denominaron "contrarios" a la teoría de los dos factores, se pueden destacar, en este año de 1965, los siguientes:

GORDON, trabajando con 683 agentes de seguros de vida y una metodología distinta a la empleada por HERZBERG, llegó a la conclusión de que los individuos que aparecían como muy satisfechos con respecto a algún factor motivador no mostraban un índice de satisfacción global en el trabajo mayor que aquellos otros sujetos que estaban muy satisfechos con respecto a algún factor higienizante. De la misma forma, los individuos muy insatisfechos con respecto a algún factor higienizante no mostraban un índice mayor de insatisfacción global en el trabajo que aquellos otros sujetos que estaban insatisfechos en relación con algún factor motivador. La conclusión final que obtiene GORDON es la de que estos resultados demuestran que los factores motivadores y los factores higienizantes son igualmente potentes al actuar como causa de satisfacción, y como causa de insatisfacción. Tal vez podrían plantearse aquí las preguntas que lanzan PEREDA y BARRACHINA (1987): ¿Qué indica un índice de satisfacción global en el trabajo? ¿No será un cajón de sastre donde se meten muchas cosas, pero sin auténtico valor práctico?

MALINOWSKY Y BARRY (1965) emplearon una muestra de 117 sujetos, empleados de mantenimiento en una universidad. Utilizaron, asimismo, una metodología distinta a la de HERZBERG, encontrando que la satisfacción global en el trabajo estaba relacionada tanto con factores motivadores como con factores higienizantes.

HERZBERG (1966) analizó los resultados de diez investigaciones realizadas en 17 muestras de sujetos de diversas poblaciones, compuestas por trabajadores de diversas ocupaciones. Concluyó que estos trabajos confirman, en un 97% de los casos, su teoría bifactorial de la satisfacción en el trabajo.

CENTERS Y BUGENTHAL (1966) realizaron un trabajo con una muestra de 692 directivos, empleados administrativos, vendedores, trabajadores cualificados y no cualificados, utilizando una metodología distinta a la empleada por HERZBERG. Los llamados "trabajadores de cuello blanco" dieron más importancia a los factores motivadores que a los higienizantes, mientras que los llamados "trabajadores de cuello negro" dieron más importancia a los higienizantes.

dores de cuello azul" obtuvieron resultados distintos. EVEN, SMITH, HULIN Y LOCKE (1966) trabajaron también con una metodología distinta a la de HERZBERG. Utilizaron una muestra de 793 empleados de diversos niveles, cualificaciones y edad, llegando a la conclusión de que los factores motivadores están más directamente relacionados con la satisfacción o insatisfacción global en el trabajo que los factores higienizantes.

FRIEDLANDER (1966) empleó una muestra de 1468 trabajadores de distintas categorías, trabajando asimismo con una metodología distinta a la de HERZBERG. Mientras que los factores motivadores aparecían como muy importantes para los "trabajadores de cuello blanco", los factores higienizantes lo eran para los "trabajadores de cuello azul". VERNIMONT (1966) trabajó con una muestra similar a la original de HERZBERG, compuesta por 50 contables y 82 ingenieros, y utilizó una metodología parecida a la del creador de la teoría bifactorial. Concluyó que tanto los factores motivadores como los higienizantes pueden ser causa de satisfacción o insatisfacción en el trabajo, aunque los factores motivadores fueron mencionados en más ocasiones, tanto en los casos en que aparecían como causa de satisfacción como en aquellos en que eran causa de insatisfacción.

HOUSE y WIGDOR (1967) reanalizaron los resultados de las diez investigaciones analizadas por HERZBERG (1966), calculando el número total de personas que, en el conjunto de dichas investigaciones, mencionan cada uno de los factores como causa de satisfacción o de insatisfacción en el trabajo. Llegaron a la conclusión de que no se confirma ninguna de las formulaciones radicales de la teoría de HERZBERG, debiendo quedar formulada, según estos autores, de la siguiente forma: "los factores de primer nivel denominados motivadores son generalmente la causa de satisfacción en el trabajo, y raramente la de insatisfacción, mientras que los factores higienizantes son habitualmente la causa de insatisfacción en el trabajo, y muy raramente de satisfacción".

DUNETTE, CAMPBELL y HAKEL (1967) afirman que los factores motivadores son más importantes que los de higiene, tanto a la hora de producir satisfacción, como a la de ser causa de insatisfacción, lo que consideran una crítica a la teoría de los dos factores. Por otra parte, WHITSETT y WINSLOW (1967) opinan que los resultados de la investigación de DUNETTE, CAMPBELL y HAKEL confirman la teoría de HERZBERG, ya que, según se desprende de los mismos, los factores motivadores fueron más importantes como causa de satisfacción que de insatisfacción. La ra-

zón de que estos autores obtengan resultados diferentes se puede atribuir a que unos consideran versiones más radicales de la teoría, mientras que otros consideran versiones menos duras de la misma.

HINRICHS y MISCHKIND (1967) utilizaron una muestra de 613 ingenieros técnicos y trabajaron con una metodología distinta a la de HERZBERG. Llegaron a la conclusión de que los individuos que mostraban una mayor satisfacción global en el trabajo mencionaban más a menudo los factores motivadores como causa de satisfacción que de insatisfacción, mientras que los factores higienizantes fueron mencionados mucho más a menudo como insatisfactores que como satisfactores. Por el contrario, los individuos con una baja satisfacción global en el trabajo mencionaban el mismo número de ocasiones los factores motivadores como causa de satisfacción que de insatisfacción, mientras que los higienizantes aparecían más a menudo como causantes de satisfacción que de insatisfacción.

LAHIRI y SRIVASTVA (1967) trabajaron también con una metodología distinta a la empleada por HERZBERG y llegaron a la conclusión, en una muestra integrada por 93 mandos intermedios, de que los factores higienizantes actúan más como causa de satisfacción que de insatisfacción. Sin embargo, confirman la teoría de HERZBERG en el resto de sus conclusiones, ya que los factores motivadores son más importantes que los higienizantes como causa de satisfacción, mientras que estos últimos lo son como causa de insatisfacción.

Otra serie de trabajos cuyos resultados confirman la teoría de HERZBERG son los de KAPLAN, TAUSKY y BOLARIA (1969); SOLIMAN (1970); SCHWAB y HENEMAN (1970), si bien en estos dos últimos trabajos la interpretación de los resultados difiere de la del autor de la teoría de los dos factores.

En el año 1970, KING reafirma las conclusiones de HOUSE y WIGDOR (1967) y enuncia tres versiones de la teoría de los dos factores en un intento de evitar errores semánticos, y de ofrecer unas versiones más aptas para su confirmación empírica. Estas tres versiones son las siguientes:

- a) Todos los factores motivadores, en conjunto, contribuyen más a la satisfacción en el trabajo que a la insatisfacción, mientras que los factores higienizantes, en conjunto, contribuyen más a la insatisfacción que a la satisfacción.

- b) El conjunto de todos los factores motivadores contribuye más a la satisfacción que el de todos los de higiene, mientras que el conjunto de todos los factores higienizantes contribuye más a la insatisfacción que el de todos los motivadores.
- c) Cada uno de los factores motivadores contribuye más a la satisfacción que a la insatisfacción en el trabajo, mientras que cada uno de los factores higienizantes contribuye más a la insatisfacción que a la satisfacción.

A la vista de este enunciado, parece que los problemas semánticos se mantienen: queda la duda de si ha hecho una formulación de las tres versiones o si se trata de un juego de palabras, en el que repite tres veces la misma idea.

DAVIS y ALLEN (1970), empleando una metodología similar a la de HERZBERG en una muestra de 700 empleados de banca, encontraron que los factores motivadores eran mencionados en más ocasiones como causa de satisfacción que de insatisfacción, mientras que sucedía lo contrario con los factores higienizantes. No obstante, los factores motivadores fueron mencionados en más ocasiones que los higienizantes, tanto como causa de satisfacción que como causa de insatisfacción.

FORTEZA (1971a, 1971b) se planteó el estudio de la teoría bifactorial de HERZBERG desde un doble punto de vista: Análisis factorial de los resultados de un cuestionario sobre la importancia de diversos aspectos relacionados con el trabajo, para producir satisfacción, y Estudio de las Intercorrelaciones entre variables de trabajo intrínsecas y extrínsecas que pueden afectar la satisfacción y una escala de satisfacción general.

Justifica el primer estudio basándose en el hecho de que, hasta ese año, ninguno de los trabajos realizados había encontrado factores de primer o segundo orden que, al tiempo que explicaran la mayor parte de la matriz factorial, se correspondieran con las dimensiones señaladas por el autor americano. Se planteó como hipótesis la comprobación de la forma de distribución de las actitudes de un grupo de directivos de empresas españolas, bien a lo largo de un solo continuo, o bien en dos o más dimensiones. Para ello, aplicó un cuestionario que constaba de 15 factores, seis de ellos motivadores según la teoría de HERZBERG (Posibilidad de promoción, Reconocimiento, Responsabilidad-Autonomía, Resulta-

dos, Trabajo interesante y Oportunidades de formación), siendo los otros nueve higienizantes (Relaciones con compañeros, Empresa segura, Sueldo, Jefe competente, Condiciones físicas de trabajo, Empresa próspera, Relaciones con el jefe directo, Política de personal y Prestigio social). Los resultados, en este primer apartado, muestran siete factores de primer orden, denominados:

- A: Avance o desarrollo personal
- B: Eficacia y solvencia de la empresa
- C: Ambiente humano y físico agradable
- D: Realización personal
- E: Organización técnica adecuada
- F: Buen trato
- G: Implicación o interés intrínseco por el trabajo.

Partiendo de estos factores de primer orden, procedió a realizar un análisis de Segundo Orden, en el que aparecieron solamente dos: el primero de ellos incluía los factores de primer orden A, B, D, E y G, y el segundo los factores C y F, claramente higienizantes. Si bien a la vista de estos resultados no puede concluir que se produzca la división dicotómica tal como la propugna HERZBERG, sí le permiten apuntar hacia una hipótesis jerárquica de la motivación laboral:

«Los diversos componentes y aspectos que pueden ser examinados, en un terreno dado, constituyen una cierta unidad compleja de covariación en la que es posible distinguir múltiples niveles y dimensiones interdependientes, que pueden expresarse mediante factores. En todos los niveles se encuentran factores que no son simples ni independientes. Su análisis más pormenorizado descubre que estos factores pueden descomponerse en otros subfactores más numerosos y menos amplios. Pero a su vez el estudio de la interdependencia entre los factores del mismo nivel lleva a descubrir otros factores o superfactores menos numerosos y más generales. Incluso cuando se estudian los factores muy generales sigue encontrándose una covariación entre ellos; todo lo cual sugiere la presencia de una estructura presidida por un factor general y en la que puede intercalarse una jerarquía de factores de distinto orden que suponen diversos niveles de amplitud, hasta llegar a los más específicos y particulares» (FORTEZA, 1971b, pp. 17-18).

El segundo estudio se planteó en forma distinta: no utiliza la metodología factorial, sino un cuestionario tipo LIKERT, con 15 ítems que los sujetos debían valorar en una escala con siete alternativas de respuesta, desde "muy descontento" (1) a "muy satisfecho" (7). De las quince cuestiones, la primera (o ítem 0) consistió en una escala de *satisfacción laboral general*, referente al trabajo realizado en ese momento por los sujetos, y considerándolo desde todos los aspectos posibles en su conjunto. Las otras catorce cuestiones incluyeron aspectos correspondientes a factores motivadores e higienizantes de HERZBERG, aunque no fueron exactamente iguales a los utilizados en el primer estudio. Los factores motivadores fueron: Responsabilidad, Oportunidades de promoción, Reconocimiento, Consecución de resultados, Oportunidades de prosperar profesionalmente y Trabajo en sí; los higienizantes, por su parte, fueron los siguientes: Estabilidad y seguridad, Relaciones con el jefe, Política de personal, Política de la compañía, Condiciones físicas, Remuneración, Prestigio o consideración y Relaciones con los compañeros.

Concluye, entre otras cosas, que el índice de satisfacción general de los sujetos fue casi igual con todos los factores presentados, no encontrando diferencias significativas entre la media de los factores motivadores y la de los higienizantes. Asimismo, la media del grupo en satisfacción general resultó elevada. Mientras que las correlaciones entre los factores motivadores fueron elevadas, entre los factores higienizantes fueron bajas, así como entre uno y otro tipo de factores. Los seis factores motivadores y tres de los ocho higienizantes alcanzaron, por otra parte, coeficientes de correlación elevados con satisfacción general. Con relación a este segundo trabajo, FORTEZA concluye:

«En resumen, aunque esta experiencia no se ha realizado en el contexto estricto de la metodología de HERZBERG (...), los resultados parecen señalar que si bien los sujetos se hallan más bien satisfechos y casi por igual con todos los incentivos que se les han presentado a consideración, por un lado los factores llamados por HERZBERG motivadores tienden a formar una constelación de actitudes al correlacionar elevadamente entre sí y por otro, estos factores motivadores parece que explican mejor, son más importantes o contribuyen más a explicar el grado de satisfacción general que los higienizantes» (FORTEZA, 1971b, pp. 24-25).

SCHWAB, DE VITT y CUMMINGS (1971) encontraron resultados diferentes a los obtenidos por HERZBERG, sobre todo a la hora de interpretar los resultados, si bien las conclusiones que obtienen son similares.

Los autores que han formulado, junto con el propio HERZBERG (1966, 1968), los postulados más radicales favorables a la teoría de los dos factores, son WHITSETT y WINSLOW (1967); HOUSE y WIGDOR (1967); LINDSAY, MARKS y GORLOW (1967); FORD (1969); KING (1970); BOCKMAN (1971), entre otros. Como se ha podido comprobar a través de los resultados de las investigaciones comentadas, los postulados que defienden son muy difíciles de mantener, a tenor de los resultados empíricos. Dichas formulaciones pueden ser expresadas en la forma siguiente:

- a) Únicamente los factores de primer nivel que HERZBERG denomina motivadores son causa de satisfacción, y únicamente los factores higienizantes determinan insatisfacción en el trabajo.
- b) Los factores motivadores pueden ser causa de satisfacción en el trabajo, pero no de insatisfacción, mientras que los factores higienizantes pueden ser causa de insatisfacción, pero no de satisfacción.
- c) Cada factor motivador contribuye más a la satisfacción en el trabajo que cada factor higienizante, y cada uno de éstos contribuye más a la insatisfacción que cada factor motivador.

ARMSTRONG (1971) analizó, con una metodología distinta a la empleada por HERZBERG, los resultados obtenidos en una muestra de 200 ingenieros y 153 trabajadores de una línea de montaje, manifestando poseer aquéllos un índice de satisfacción global en el trabajo mayor que éstos. Los factores intrínsecos tenían más importancia como causa de satisfacción que los extrínsecos, tanto para los ingenieros como para los montadores. No obstante, para estos últimos, la diferencia entre unos y otros factores era mucho más pequeña que para los primeros.

FRENCH, METERSKY, THALER y TREXLER (1973) analizaron la teoría de HERZBERG estudiando su consistencia ante la posible dependencia del método enunciada por otros autores. Su conclusión es totalmente favorable a la teoría de los dos factores. Por su parte, STARCEVICH (1973) analizó los resultados obtenidos en una muestra de 200 directivos de primer nivel, 200 mandos intermedios, y 200

staff, con una metodología distinta a la de HERZBERG. En las tres submuestras, los factores intrínsecos fueron considerados más importantes que los extrínsecos, tanto como causa de satisfacción que como causa de insatisfacción.

LOCKE (1973) analizó los resultados obtenidos en una muestra de 36 trabajadores de "cuello blanco" y 31 de "cuello azul". Para ello, utilizó una metodología ligeramente distinta a la de HERZBERG. En ambos grupos de sujetos, los factores motivadores fueron mencionados en más ocasiones que los higienizantes, tanto como causa de satisfacción que de insatisfacción. Sin embargo, los trabajadores de "cuello blanco" los mencionaron en más ocasiones que los de "cuello azul". Posteriormente, HARRIS y LOCKE (1974) replicaron estos resultados en otro experimento, realizado con 31 trabajadores de *cuello blanco* y 14 de *cuello azul*. Sus resultados indican que los primeros derivaron hacia la satisfacción a partir de factores motivadores o intrínsecos (especialmente logro/fracaso), mientras que los últimos lo hicieron a partir de factores higienizantes o extrínsecos (principalmente remuneración).

Por otra parte, LOCKE y WHITTIG (1974), realizaron una investigación con una muestra de 326 trabajadores no cualificados, 146 mandos intermedios, 75 administrativos y 61 directivos, con una metodología ligeramente distinta a la utilizada por HERZBERG. En la Tabla Nº 5 se presentan los resultados de esta investigación. Como puede apreciarse claramente, los resultados obtenidos por estos autores se encuentran en franca contradicción con la hipótesis planteada en la teoría de HERZBERG.

DOLKE y PADAKI (1976) administraron la entrevista semiestructurada de HERZBERG a 150 jefes de taller, tratando de identificar:

- a) Características del trabajo que producen satisfacción o insatisfacción.
- b) Efectos de la presencia o ausencia de estas características sobre las actitudes de los sujetos.
- c) Efectos de esas actitudes sobre el trabajo, relaciones interpersonales y salud mental de los sujetos.

TABLA Nº 5

RESULTADOS DE LOCKE Y WHITTIG (1974)

	Nº de ocasiones en que producen satisfacción	Nº de ocasiones en que producen insatisfacción
- Trabajadores no cualificados:		
.. Motivadores	110	151
.. Higienizantes	161	101
- Trabajadores cualificados:		
.. Motivadores	143	159
.. Higienizantes	125	86
- Mandos intermedios:		
.. Motivadores	100	78
.. Higienizantes	31	27
- Administrativos:		
.. Motivadores	51	42
.. Higienizantes	14	16
- Directivos:		
.. Motivadores	47	32
.. Higienizantes	7	10

Las fuentes de satisfacción o insatisfacción se mantuvieron constantes en el tiempo: Ejecución, Promoción, Responsabilidad y Progreso potencial eran variables unidireccionales que aparecían constantemente como motivadoras. Reconocimiento y Salario eran bidireccionales en cuanto a la producción de satisfacción e insatisfacción. Relaciones interpersonales con los superiores aparecía como causa de insatisfacción, con tendencia a frenar la motivación de los sujetos.

LEON y SEPULVEDA (1979) pusieron a prueba cinco diferentes enunciados de la teoría, que se distinguían por su mayor "radicalismo" o "moderación". Los resultados fueron consistentes con las 3 versiones "moderadas" de la teoría de HERZBERG, y no lo fueron con las 2 más "radicales". Como conclusión, propusieron una reconceptualización del modelo, tendente a dar mayor relevancia al hecho de que los factores motivadores son determinantes de la satisfacción por ser causa de experiencias positivas de mayor magnitud.

PRAKASAM (1982) confirmó los supuestos de la teoría de HERZBERG en una muestra compuesta por 300 sujetos, empleados en un taller textil. Además, encontró que, en general, se presentan más ocasiones de satisfacción entre los sujetos de alta productividad, que entre los de baja. YOUNG Y DAVIS (1983), por su parte, examinaron la teoría de HERZBERG en una muestra de 72 superintendentes de escuela. Sus resultados cuestionan la existencia de dos factores diferentes en la satisfacción en el trabajo, ya que indican que satisfacción e insatisfacción ocupan una posición bipolar, dentro de un mismo continuo.

Como se puede comprobar, en el tiempo transcurrido entre la primitiva formulación de la teoría por HERZBERG, MAUSNER y SNYDERMAN (1959), la teoría de los dos factores ha ganado madurez y se ha "moderado". Como muestra de los enunciados "moderados" que se mantienen actualmente, están las investigaciones de BARRACHINA, GARCIA, PEREDA y REDONDO, que se comentan a continuación.

REDONDO (1982) se planteó la comprobación, en trabajadores españoles, de la teoría bifactorial de HERZBERG, utilizando su metodología, algo modificada, así como otra totalmente distinta, a fin de estudiar «no los conceptos de Satisfacción e Insatisfacción en el trabajo como algo abstracto, sino que nos planteábamos el análisis de los cambios que se producían en los factores motivadores e higienizantes al modificarse las variables de tipo social, cultural, económico, educacional, etc., de los sujetos» (pág. 135)

Los sujetos que utilizó fueron 116 mandos intermedios de una empresa comercial, y 261 alumnos de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid, todos ellos trabajadores en distintas profesiones. La metodología utilizada fue la del "incidente crítico", aunque sustituyendo la entrevista semiestructurada de HERZBERG por un cuestionario dirigido a averiguar tres situaciones en que los sujetos hubieran experimentado un acusado sentimiento de satisfacción y otras tres en las que hubieran experimentado un acusado sentimiento de insatisfacción; tenían que señalar, además, hasta tres factores, de los 10 de una lista que se proporcionaba junto al cuestionario, que pudieran haber sido la causa de esos sentimientos. De los 10 factores, 5 eran "motivadores" (Reconocimiento, Realización, El trabajo mismo, Promoción y Responsabilidad) y 5 "higienizantes" (Remuneración, Dirección y Relaciones humanas, Política y administración de la empresa, Supervisión técnica y Condiciones de trabajo).

A la muestra de estudiantes de Psicología les fue aplicado un segundo cuestionario, de metodología distinta a la empleada por HERZBERG, a fin de comprobar si los resultados se mantenían constantes, independientemente de la metodología utilizada. Este cuestionario constaba de 26 incentivos a los que los sujetos debían puntuar en función de que los consideraran "nada importantes" o "muy importantes" en relación con el trabajo que desarrollaban, de acuerdo a una escala de 0 a 6 puntos. Posteriormente, debían señalar los 15 incentivos que consideraban como más decisivos para el desempeño de sus funciones, ordenados en importancia desde 1 hasta 15.

Sus resultados tienden a confirmar, aunque con ciertas limitaciones, las hipótesis planteadas. En la muestra de trabajadores de la empresa comercial se confirma plenamente la teoría bifactorial, excepto en lo que se refiere al factor "Remuneración", extrínseco al trabajo, que aparece como motivador, mientras que en la muestra de estudiantes de Psicología hay ciertas variaciones, con relación al primer cuestionario. El segundo método de análisis confirma nuevamente la teoría de HERZBERG, llegando a afirmar que los aspectos no incluidos por este autor entre sus factores parecen ser de muy poca importancia a la hora de estudiar la satisfacción en el trabajo.

Como conclusión final, confirma la tendencia motivadora de los aspectos intrínsecos al propio trabajo, y la tendencia higienizante de los aspectos extrínsecos al mismo aunque afirma que, a la hora de analizar las causas de satisfac-

ción e insatisfacción en el trabajo, no se debe olvidar el entorno, que puede, en una situación particular, llevar a determinados factores, motivadores en principio, a actuar como higienizantes y viceversa (caso en el que se encontraba el factor "Remuneración", por ejemplo).

PEREDA y REDONDO (1983) continúan esta línea de trabajo, obteniendo unas conclusiones similares y, en algunos casos, complementarias a las obtenidas por REDONDO (1982). Parte de estas conclusiones afirman que:

«Pensamos, en suma, que nuestros resultados sirven para confirmar la teoría de HERZBERG, aunque no en el mismo sentido en que la planteaba el autor americano. En efecto, en forma de resumen, podemos enunciar nuestras conclusiones sobre las dos primeras hipótesis planteadas en esta investigación de la forma siguiente:

- a) Los aspectos que producen satisfacción en el trabajo a los sujetos son diferentes a aquellos que les causan insatisfacción. Ello se reflejará en el hecho de que los sujetos expondrán sus quejas en función de ciertos aspectos del trabajo, aspectos que, aún siendo importantes, no son los mismos que van a actuar como verdaderos motivadores de los trabajadores.
- b) Es necesario considerar en cada caso las características socioeconómicas y culturales de los sujetos a la hora de analizar los aspectos satisfactores e insatisfactores en cada muestra de sujetos, pues dichas características diferenciales van a hacer que los factores motivadores e higienizantes sean ligeramente distintos, aunque siguiendo una misma línea general, en cada grupo de trabajadores.
- c) Las características socioeconómicas y culturales de los sujetos van a influir sobre la importancia que cada aspecto del trabajo tiene para un grupo determinado. Dicha importancia, representada por el número total de veces que es citado cada factor, va a tener, a su vez, una importancia decisiva a la hora de determinar el papel motivador o higienizante que un factor determinado va a desempeñar en cada grupo de trabajadores» (p. 72).

El trabajo de PEREDA y REDONDO introduce de forma explícita la importancia que puede tener la existencia de diferencias individuales en el análisis de la teoría de HERZBERG. El que los factores motivadores e higienizantes no sean los mismos para todos los trabajadores permite el paso del nivel nomotético al idiográfico, señalando el camino para que puedan establecerse procedimientos para elevar la satisfacción y la motivación de cada individuo concreto.

GARCIA (1985) planteó el estudio de las causas de satisfacción e insatisfacción en empleados de banca, relacionándolas con ciertas variables motivacionales, como Motivo de Logro, Esperanza de Exito, Perseverancia y Autoestima, y el Locus de Control que manifestaban poseer los sujetos. Utilizó una muestra formada por 87 empleados, que ocupaban diversos trabajos dentro de sus respectivos centros laborales (desde mandos intermedios hasta telefonistas).

Para el estudio de las causas de satisfacción e insatisfacción siguió la metodología de HERZBERG, aunque cambiando la entrevista semiestructurada por un cuestionario similar al utilizado por REDONDO (1982). Intentó verificar la teoría bifactorial, centrándose en el establecimiento de las diferencias entre los factores que provocan satisfacción, de los que producen insatisfacción, situando entre los primeros a los factores intrínsecos al trabajo, y entre los últimos a los factores extrínsecos al mismo. Por otra parte, planteó el estudio de la influencia ejercida por las variables motivacionales antes mencionadas y el Locus de Control de los sujetos, sobre las causas de satisfacción e insatisfacción en el trabajo. Para esto, y a fin de medir estos aspectos, aplicó a los sujetos el Cuestionario de Medida del Motivo de Logro LEPAM (CASTAÑO, 1982), para las variables motivacionales, y el Inventario de Reacción Social (I-E, ROTTTER, 1966), para medir el tipo de Locus de Control de los sujetos.

Concluyó que, en general, y salvo en el caso de "Remuneración", (factor extrínseco), que se mostró ambivalente con tendencia a la satisfacción, todos los factores intrínsecos al trabajo tendían a actuar como motivadores, y todos los extrínsecos al mismo, como higienizantes. En relación a la influencia de las variables motivacionales, tanto en Logro como en Esperanza de Exito, Perseverancia y Autoestima, los factores que produjeron satisfacción fueron diferentes a los que produjeron insatisfacción, encontrando que, en general, los factores motivadores tendían a producir satisfacción a los sujetos altos en las cuatro escalas, teniendo un papel menos definido en los sujetos que puntuaban bajo,

mientras que los factores higienizantes tendían a producir insatisfacción en los sujetos que puntuaban alto en las escalas al tiempo que, en algunos casos, llegaban a producir satisfacción en los sujetos que puntuaban bajo, o adquirirían un papel de ambivalentes con respecto a la satisfacción-insatisfacción.

Por lo que respecta a la variable Internalismo-Externalismo, entre los sujetos con Locus de Control interno se halló que cuatro factores intrínsecos produjeron satisfacción, y cuatro factores extrínsecos produjeron insatisfacción, quedando uno de cada tipo con un valor ambivalente (*Promoción y Condiciones de Trabajo*, respectivamente). Los sujetos con Locus de Control Externo presentaron un menor sesgo atribucional. En ellos, el factor *Remuneración* (extrínseco) apareció como satisfactor y los factores *Dirección y Relaciones humanas* y *Condiciones de Trabajo* (ambos extrínsecos), como ambivalentes. Esto se explica por el hecho de que los sujetos con Locus de Control Externo son más propensos a sentirse satisfechos por acontecimientos positivos inequívocamente debidos a causas externas a ellos mismos. El factor *Dirección y Relaciones humanas* apareció como el más importante para estos individuos, tanto como causa de satisfacción que de insatisfacción. En ellos, la autopercepción no se ve afectada por los resultados de su trabajo, ya que no los imputarán a sí mismos, sino a causas externas, por lo que orientarán su vida laboral a obtener unas buenas relaciones con los demás. Desprovistos otros factores de buena parte de su importancia, éste adquiere una relevancia mayor, que le hace capaz de provocar tanto satisfacción como insatisfacción, resultando de ello su carácter ambivalente.

A la vista de los resultados obtenidos, concluye que la teoría de HERZBERG parece sostenerse empíricamente, aunque con la acotación obligada de la posible influencia ejercida por las variables personales, sociales y del tipo de empresa, que van a ser decisivas a la hora de estudiar la satisfacción o insatisfacción de un grupo determinado de trabajadores, puesto que las variables citadas «harán que un factor hipotéticamente "intrínseco" actúe como tal, o bien se comporte como "extrínseco", o viceversa» (GARCIA, 1985, p. 272).

BARRACHINA (1986), partiendo asimismo de la teoría de HERZBERG, se planteó el estudio de las causas de satisfacción e insatisfacción en un grupo muy particular de sujetos: empleadas de Escuelas Infantiles. Intentó, pues, comprobar si la bifactorialidad propugnada por el autor americano, y encontrada ya en estudios con trabajadores españoles, se volvería a encontrar en este caso.

Objetivos de esta investigación fueron también comprobar si el incremento de la satisfacción en el trabajo llevaría emparejado un incremento en el rendimiento laboral, así como ver si el grupo denominado "satisfecho" tendría características personales distintas a las del grupo denominado "insatisfecho".

Su muestra estuvo formada por 53 empleadas de Escuelas Infantiles de la Comunidad Autónoma de Madrid, que prestaban su servicio en el área Educativa y Asistencial, atendiendo a niños entre tres meses y seis años de edad. Todas las componentes de la muestra fueron mujeres.

Además de un cuestionario para la medida de las causas de satisfacción e insatisfacción, adaptado a la metodología de HERZBERG, aplicó cuestionarios para la medida de la satisfacción laboral (HOPPOCK, 1935); para la medida de la Inteligencia (B-53); para la medida de la Autoestimación (E.A.E.); asimismo, dos instrumentos midieron el Rendimiento laboral: Informe de los Jefes y Autoinforme de Rendimiento.

En sus resultados cabe destacar una nueva confirmación de la bifactorialidad defendida por HERZBERG: de entre los cinco factores hipotetizados como satisfactores, cuatro actuaron efectivamente como tales, mientras que con los cinco hipotetizados como insatisfactores, cuatro actuaron efectivamente como tales. Los factores que no cumplieron la función asignada *a priori* (*Reconocimiento*, entre los satisfactores, y *Condiciones de trabajo*, entre los insatisfactores) son explicados en términos de las propias características de los sujetos (necesidad de reconocimiento *desde el exterior*, en el caso del primero, mientras que las condiciones relativamente cómodas en que se desarrolla el trabajo de estas personas hace perder, en parte, su carácter higienizante al segundo).

En cuanto a los otros objetivos de la investigación, señala que no parece existir una relación significativa entre satisfacción y rendimiento, resultado que parece concordar con los hallados por trabajos anteriores sobre el tema; concluye también que no existen diferencias significativas entre los grupos de trabajadoras satisfechas e insatisfechas.

PEREDA Y GARCIA (1986) intentaron comprobar, asimismo, la teoría bifactorial de HERZBERG en una muestra de empleados españoles de Banca, utilizando un cuestionario adaptado a la metodología del "incidente crítico", al tiempo que la inci-

dencia de variables personales sobre las causas de satisfacción e insatisfacción de este tipo de empleados. De sus resultados concluyen que, de acuerdo con la teoría de HERZBERG, las causas de satisfacción e insatisfacción para este tipo de trabajadores son distintas, siguiendo una línea muy similar a la trazada por este autor. No obstante, el factor "Remuneración", hipotetizado como higienizante, tiende a aparecer como ambivalente con tendencia a la satisfacción, hecho que explican en función del bajo atractivo que tienen los trabajos ligados a la banca, en general, así como al alto nivel de retribución, lo que hace que los empleados de banca basen su autoestima, en parte, en la remuneración que reciben, más que en el interés que pueda suscitar el trabajo que realizan. Asimismo, el factor "Condiciones de trabajo" aparece como ambivalente con tendencia a la insatisfacción, lo que explican en base a las condiciones relativamente cómodas que tienen la mayoría de los empleos en este tipo de empresas.

En cuanto a las variables personales, concluyen que los factores que causan satisfacción e insatisfacción a los empleados de banca, en función de dichas variables, son distintos según los sujetos estén encuadrados en el polo alto o bajo de las mismas. Es decir, los sujetos altos en Motivo de Logro, Esperanza de Éxito, Perseverancia, Autoestima y con Locus de Control Interno, tienden a obtener satisfacción de los factores intrínsecos al propio trabajo, mientras que los sujetos situados en los polos opuestos tienden a obtener satisfacción de los factores extrínsecos al trabajo. Como conclusión, afirman que sus resultados apoyan las formulaciones "moderadas" de la teoría bifactorial, al tiempo que establecen el papel importante que van a ejercer las variables personales sobre la actuación de un factor determinado como satisfactor o insatisfactor, en un grupo determinado de sujetos, lo que, a juicio de estos autores, podría explicar el desacuerdo existente entre los diversos trabajos que se han realizado sobre las causas de satisfacción e insatisfacción, ya que dichas causas eran distintas, en cada grupo de sujetos estudiado, en función del propio grupo y de las diferencias existentes entre ellos, más bien que en función de la propia teoría bifactorial, o de los propios factores.

PEREDA y BARRACHINA (1987) se plantearon el estudio de la relación entre la satisfacción en el trabajo y el rendimiento en el mismo, controlando al tiempo la Inteligencia General de los sujetos, y el de las diferencias existentes entre las características de personalidad de los sujetos "satisfechos" e "insatisfechos" de su muestra (13 maestras y 40 educadoras de Escuelas Infantiles, con

nivel de estudios entre el Graduado Escolar y el Diploma Universitario). Sus resultados no confirman la existencia de una relación significativa entre Satisfacción en el trabajo y Rendimiento laboral, al controlar la Inteligencia. Afirman también que la pretensión de predecir el rendimiento laboral a partir de la satisfacción en el trabajo es muy arriesgada, pudiendo conducir a graves errores. En cuanto a las características de personalidad, no encontraron diferencias significativas entre los grupos de sujetos satisfechos e insatisfechos.

3.1.2. Variables relevantes para la determinación de las causas de Satisfacción e Insatisfacción en el trabajo.

Aparte de los trabajos ya mencionados sobre satisfacción en el empleo, en Psicología del Trabajo ha existido una línea de investigación que se ha ocupado del estudio de algunas variables relevantes a la satisfacción. Algunos de estos trabajos han partido de las posiciones teóricas ya examinadas sobre los distintos aspectos de la satisfacción en el trabajo, para estudiar las relaciones existentes entre ésta y variables motivacionales o personales, mientras que otros han iniciado su trabajo a partir de determinados supuestos de la Psicología General, estudiando la influencia de ciertas variables sobre la satisfacción y obviando cualquier planteamiento previo sobre los mecanismos que la producen, así como sus relaciones con la producción o sus implicaciones con las cogniciones de los sujetos. En definitiva, y aunque parten de distintos puntos, estudian lo mismo: la influencia de aspectos motivacionales o personales sobre la Satisfacción en el trabajo.

Estos investigadores han centrado su campo de estudio sobre tres aspectos diferentes:

- a) El grado de satisfacción en el trabajo
- b) La magnitud de la relación entre satisfacción y forma de desempeñarse en el trabajo
- c) Los factores responsables de los sentimientos de satisfacción e insatisfacción en el trabajo.

Todo este esfuerzo investigador no ha estado libre de la preocupación de los psicólogos laborales por elevar la productividad. Lejos de ello, se puede afirmar que estos trabajos han sido promovidos por esa preocupación más que por cualquier otro objetivo. Así, en las investigaciones en las que la variable criterio ha sido el grado de satisfacción o bien los factores que la causan, se pone de manifiesto el propósito de conocer la forma de producir y acrecentar la satisfacción en el trabajo, con el fin de mejorar el nivel de ejecución de los empleados. Por otro lado, cuando la variable criterio estudiada ha sido la relación entre satisfacción y rendimiento, el interés que se trasluce es el de explicar las bajas correlaciones halladas, debidas al efecto modulador de variables propias de la tarea o de los sujetos.

No obstante, el alcance de estas investigaciones ha sido mayor de lo esperado, ya que han permitido a la satisfacción en el trabajo y, por ende, a las variables que la afectan, convertirse en instrumentos de la intervención psicosocial en las organizaciones.

Como se vio anteriormente, los trabajos de HERZBERG tienen en cuenta, hasta cierto punto, las diferencias individuales que afectan a los mecanismos de producción de la satisfacción y el descontento, con la ventaja de que su teoría permite hacer predicciones tanto sobre los factores que causan satisfacción e insatisfacción, como sobre sus relaciones con el desempeño en el trabajo. El estudio desde una perspectiva idiográfica de la satisfacción en el trabajo se inició con una serie de investigaciones en las que se estudió la influencia sobre el grado de satisfacción de variables tales como la edad, el sexo, la ocupación, el tamaño de la empresa, el número de familiares empleados en la misma, la religión profesada, etc. Estos trabajos corresponden a la época de mayor interés, por parte de la Sociología industrial, hacia la satisfacción en el trabajo. Sus resultados no permitían diseñar métodos de intervención en las actitudes de los trabajadores ni, por supuesto, explicar los mecanismos que las producen, de modo que puedan ser predecidas y modificadas. Las encuestas de clima laboral fueron, durante algunas décadas, los trabajos más realizados en las empresas por sociólogos, psicólogos y gerentes de personal.

El acceder a un nivel explicativo superior al que permitían las variables mencionadas fue la consecuencia de introducir en estudios de este tipo variables psicológicas de sujeto. Estas variables dejaron pronto de ser los constructos

elaborados por la Psicología de la Personalidad, para pasar a ser variables específicas aisladas en el estudio de la motivación. El Motivo de Logro y el Locus de Control son dos de las variables más estudiadas en este campo.

3.1.2.1. La Motivación de Logro.

La teoría del motivo de logro puede ser considerada como una teoría cognitiva, pues asume que la percepción que tiene un sujeto de obtener éxito en la realización de una tarea, media entre la percepción (por él mismo) de los acontecimientos y sus respuestas orientadas al éxito en dicha tarea. Así pues, asume que la esperanza de obtener éxito en la tarea y el valor de refuerzo que éste tiene para el sujeto, están relacionados con la elección de respuestas que lleva a cabo al orientarse hacia un logro, así como con la intensidad con que trabaja en las tareas encaminadas al logro.

La necesidad de logro ha sido definida como «El deseo de hacer las cosas bien, de tener éxito en lo que uno se propone, de superarse a uno mismo y de alcanzar ciertos estándares de excelencia» (EGEA, 1985, pag. 10).

La teoría de la motivación de logro señala que existen diferencias individuales en el grado de activación de esta necesidad, de modo que algunas personas consideran que el logro es un fin en sí mismo, y se orientan a conseguir éxitos en lo que realizan, lo que constituye, en sí mismo, un poderoso refuerzo para este tipo de personas.

Sobre el tema del motivo de logro se ha realizado un gran número de investigaciones, hasta el punto en que, hoy por hoy, es probablemente el motivo social más estudiado y mejor conocido. No obstante, y por no constituir el objeto de estudio de esta investigación, no se entrará en el tema, por lo que remitimos al lector interesado al trabajo de EGEA (1988).

3.1.2.2. El constructo Locus de Control.

Este constructo, como se explicó más arriba, hace referencia al lugar en que un individuo sitúa la causa de los acontecimientos que le sobrevienen. Si supone que tales hechos se hallan bajo su propio control, se dice que posee un locus

de control *interno*, o que hace atribuciones internas de causalidad. Si supone que se deben a circunstancias incontrolables por él, ajenas a su voluntad, se dice que su locus de control es *externo*, o que hace atribuciones externas de causalidad. El concepto de locus de control nació, como se vio más arriba, en el seno de la teoría del aprendizaje social, que supone que «el hombre es un animal categorizador» (ROTTER, CHANCE y PHARES, 1972, pag. 39), y que los individuos categorizan diversas situaciones dentro de la misma clase, atendiendo a distintas dimensiones de esas situaciones.

Una de estas categorías o dimensiones de las situaciones se refiere a la posibilidad de conseguir un reforzador potencial a través de la propia acción de la persona, o bien determinar si es debido al azar u otros factores externos incontrolables. Esto es, las situaciones pueden ser agrupadas según la causa percibida como productora de reforzamiento.

Este apartado se centrará en las investigaciones más relevantes que han trabajado con el constructo locus de control y con satisfacción laboral, específicamente, habiéndose tratado en un apartado anterior la revisión sobre locus de control, en general, así como sus fundamentos teóricos.

Al mismo tiempo que nacía el constructo locus de control, una serie de investigaciones sobre satisfacción en el trabajo ya se referían al tema de la atribución de causalidad para explicar la aparición de sentimientos de satisfacción e insatisfacción en el trabajo. La hipótesis alrededor de la que giran estos primeros trabajos es la de que el mantenimiento de la autoestima de los sujetos exigiría de éstos que atribuyeran a factores externos los episodios negativos e insatisfactorios de su vida laboral, mientras que los episodios positivos y satisfactorios serán atribuidos a causas internas, es decir, a ellos mismos.

En una temprana crítica al modelo de HERZBERG, VROOM (1964) defendió la idea de que los procesos autodefensivos demandan que los individuos atribuyan sus satisfacciones a factores intrínsecos al trabajo, y sus insatisfacciones a factores no relacionados con el mismo, sino con el contexto en que realiza su labor.

MYERS (1964), por su parte, señaló algunos aspectos de los trabajadores, en relación con su forma de actuar dentro y fuera de su entorno laboral. En esta cita se debe considerar que "mantenimiento" e "higienizante" son sinónimos:

«...la influencia que puede tener cada uno de los puestos de trabajo mencionados, como factor de motivación o de insatisfacción, no está en función exclusivamente de la naturaleza del propio factor, sino que depende también de la personalidad del individuo.

Para la mayor parte de las personas, lo que produce una satisfacción mayor y una motivación más fuerte es el éxito en el trabajo, la responsabilidad, la posibilidad de perfeccionamiento, la promoción, la naturaleza del trabajo y el reconocimiento ganado. Estas personas, a las que HERZBERG denomina "buscadores de motivación" se sienten motivadas principalmente por la naturaleza del trabajo y muestran una tolerancia elevada hacia unos factores ambientales deficientes.

Por otra parte, existen los "buscadores de mantenimiento", que se sienten principalmente motivados por la naturaleza de su entorno y tienden a eludir las oportunidades de motivación. Son personas crónicamente preocupadas e insatisfechas con los factores de mantenimiento que rodean al trabajo, como el sueldo, las percepciones complementarias, la supervisión, las condiciones de trabajo, el estatus, la seguridad en el empleo, la política y administración de la empresa y los compañeros de trabajo. A estos individuos la realización del trabajo les produce muy poca satisfacción y suelen mostrar un gran cinismo a propósito de las virtudes positivas del trabajo y de la vida en general. Por el contrario, los buscadores de motivación encuentran una gran satisfacción realizando con éxito su trabajo, y muestran una actitud positiva hacia el trabajo y hacia la vida en general.

Los buscadores de mantenimiento tienen muy poco interés por la clase y la calidad de su trabajo; pueden triunfar en su puesto porque poseen un talento mayor, pero apenas se aprovechan profesionalmente de su experiencia. Los buscadores de motivación disfrutan del trabajo, se esfuerzan por obtener un trabajo de más calidad, intentan cumplir al máximo con su trabajo y se aprovechan profesionalmente de su experiencia.

Los buscadores de mantenimiento suelen estar dirigidos desde afuera y a veces son muy reaccionarios o ultraconservadores. Sus valores suelen estar a merced del viento que más sopla o tienen el color del cristal con

que ven las cosas, el entorno que las rodea (repiten como loritos lo que dice la dirección y son en sus actuaciones más papistas que el Papa).

Los buscadores de motivación son unas personas autodirigidas y autosuficientes, con unos sistemas de valores conscientemente escogidos y desarrollados, y menos sujetos a la influencia del entorno.

Aunque la orientación de una persona, como buscador de motivación o como buscador de mantenimiento, es prácticamente constante, sin embargo puede estar influida por las características de los distintos roles que desempeña. Por ejemplo, en un entorno en el que prevalecen los factores de éxito en el trabajo, responsabilidad, posibilidad de perfeccionamiento y reconocimiento, los buscadores de mantenimiento tienden a comportarse de acuerdo con (y a adquirir) los valores de los buscadores de motivación. Por otra parte, la ausencia de motivadores produce el que muchos buscadores de motivación se comporten como los buscadores de mantenimiento y empiecen a preocuparse por los factores de mantenimiento que existen en su entorno» (pp. 7-8).

WALL (1973) aportó alguna evidencia que confirmaba la idea expresada por VROOM (1964), al encontrar que los individuos con mayores autodefensas se ajustaban a lo hipotetizado por HERZBERG en mayor medida que los sujetos en que los procesos autodefensivos operaban con menor intensidad y frecuencia.

SCHNEIDER y LOCKE (1971) retomaron el argumento de VROOM y mostraron que había pequeñas diferencias entre los acontecimientos que producen satisfacción e insatisfacción, mientras que las diferencias en la percepción de esos acontecimientos eran muy grandes. Los trabajadores tendían a sentirse responsables de los episodios que les producían satisfacción y, por el contrario, solían considerar que los acontecimientos causantes de insatisfacción se debían a agentes externos.

Estos hallazgos son consistentes con los de WORTMAN, COSTANZO y WITT (1973), LUGINBUHL, CROWE y KAHAN (1975), MILLER y ROSS (1975) y LARSON (1977), en el sentido de que la atribución de la causalidad responde al mantenimiento de la propia autoconsistencia, de modo que los episodios desagradables sean achacados a factores ajenos a nosotros mismos y, por el contrario, nos sintamos responsa-

bles de los acontecimientos gratos. Una evidencia más reciente, sin embargo, tiende a apoyar que el sesgo en la atribución de la causalidad está bajo el control de procesos motivacionales (MILLER, 1976; LARSON, 1977).

Uno de esos procesos motivacionales que afectan al llamado sesgo atribucional es la motivación de autoconsistencia (KORMAN, 1976). Según este modelo, la gente prefiere resultados que son consistentes con su autoconcepto y experiencia antes que resultados disonantes con sus cogniciones. El equilibrio entre resultados y cogniciones ha sido denominado balance cognitivo (FEATHER, 1969). Según este razonamiento, se atribuirán a factores internos de uno mismo los resultados consistentes con las propias cogniciones, y a factores externos las fuentes de autoinconsistencia. Este razonamiento, además, distinguiría entre los individuos con alta y baja autoestima. Para los primeros, lo consistente es el sesgo atribucional, mientras que para los segundos este tipo de atribución causal es inconsistente,

Así, los sujetos con elevada autoestima atribuirán los éxitos a factores internos y los fracasos a factores externos a ellos mismos. Por el contrario, los individuos con baja autoestima atribuirán el éxito, que es un resultado inconsistente con su autoconcepto, a factores externos a ellos mismos, y atribuirán los fracasos, más consistentes con su autoconcepto, a factores internos.

En un experimento de laboratorio realizado para comprobar estas predicciones, FITCH (1970) obtuvo unos resultados que apoyaban parcialmente estas hipótesis. Los sujetos bajos en autoestima atribuyeron más frecuentemente el fracaso a sí mismos que los altos en autoestima. Sin embargo, no existieron diferencias en la atribución del éxito entre ambos grupos. En general, las diferencias establecidas en la atribución del éxito y el fracaso fueron mayores en los sujetos de elevada autoestima. Otros estudios, como los de FEATHER (1969); FEATHER y SIMON (1971); y GILMORE y MINTON (1974), proporcionan apoyos adicionales a la hipótesis de que la motivación de autoconsistencia afecta a las atribuciones causales. Estas investigaciones han puesto de manifiesto, por otra parte, que la atribución interna de causalidad es más frecuente para éxitos y fracasos esperados, que para los inesperados.

Por otro lado, SCHNEIDER y LOCKE (1971); LOCKE (1973); y ADLER (1980), confirmaron que agentes externos a los sujetos son los máximos responsables en los

incidentes de insatisfacción en el trabajo. ADLER (1980) presenta estos resultados como confirmadores de la crítica realizada por VROOM (1964) a la teoría de HERZBERG. Sin embargo, para GARCÍA (1985), vienen a confirmar esta teoría. El que las percepciones de los sujetos estén o no distorsionadas para mantener la autoconsistencia es irrelevante para la motivación y actitudes, ya que para éstas lo decisivo son las cogniciones del sujeto y no la realidad objetiva.

Los resultados obtenidos por ADLER sugieren también que las atribuciones de satisfacción e insatisfacción en los acontecimientos laborales se ven afectadas por la motivación de autoconsistencia. Para ADLER, lo que determina la conducta atribucional es la consistencia de un incidente con la propia autoestima, más que la autoestima por sí misma. Los sujetos con alta autoestima, para los que la satisfacción es más autoconsistente, es más probable que se responsabilicen personalmente de sus experiencias de satisfacción en el trabajo que los de baja autoestima. En insatisfacción, las diferencias no fueron significativas.

Otra línea de investigación se ha centrado en el estudio de las diferencias en el grado de satisfacción en el trabajo, en función de la puntuación de los sujetos en locus de control. En estas investigaciones se ha tomado a esta variable como una dimensión única, salvo en algunos casos en que se ha utilizado la puntuación en los ítems de la escala de medida del locus de control I-E que se refieren a la atribución de causalidad en situaciones de logro laboral. En estas investigaciones se ha relacionado repetidamente al locus de control interno con mayor satisfacción, y al externo con mayor insatisfacción.

ORGAN y GREENE (1974), utilizando como sujetos a 94 científicos e ingenieros empleados en una firma electrónica, tomaron dos medidas de la satisfacción en el trabajo, en las que puntuaron más alto los sujetos con locus de control interno que los externos. BUTLER y BURR (1980) encontraron mayor satisfacción general entre militares con locus de control interno que entre los externos. KASPERSON (1982) realizó un estudio con 274 empleados de hospital, encontrando que los sujetos con locus de control externo estaban menos satisfechos que los que tenían locus de control interno, y que sus actitudes hacia el hospital y las condiciones de trabajo eran menos positivas. KASPERSON concluyó que los externos estaban más insatisfechos porque sentían que no controlaban sus vidas, proyectando esta frustración sobre la administración del hospital.

FROST y WILSON (1983) obtuvieron unos resultados que indican que la satisfacción en el trabajo de los sujetos con locus de control externo es menor que la de los sujetos con locus de control interno. Así mismo, KULCARNI (1983), utilizando una muestra de 200 empleados de bancos y compañías de seguros, encontró una relación significativa negativa entre satisfacción en el trabajo y locus de control interno, si bien es cierto que el concepto de satisfacción que utiliza es distinto al empleado por HERZBERG y sus seguidores.

El locus de control también ha sido señalado como causa de diferencias individuales en la magnitud de la relación entre satisfacción en el trabajo y nivel de ejecución. NORRIS y NIEBUHR (1984) obtuvieron unos resultados que indican que tal relación es significativamente mayor para los sujetos con orientación interna, mientras que tanto desempeño como satisfacción fueron similares para internos y externos. Estos resultados apoyan la hipótesis de que las personas que atribuyen los acontecimientos a causas internas tienden a experimentar mayores reacciones de tipo afectivo. Por nuestra parte, pensamos que estos resultados son congruentes con el modelo de relación entre satisfacción y rendimiento defendido anteriormente.

El locus de control ha sido también relacionado con las causas de satisfacción e insatisfacción en el trabajo, desde una perspectiva diferente a la de los estudios ya comentados, en los que se verifica la crítica de VROOM (1964) a la teoría de HERZBERG.

SHARMA y CHAUDHARY (1980), trabajando con una muestra de 84 ingenieros que trabajaban en una fábrica de equipos eléctricos pesados, encontraron que el locus de control externo correlacionaba negativa y significativamente con satisfacción en: remuneración, oportunidades de promoción, supervisión y el trabajo en sí mismo, pero no con relaciones con los compañeros. Estos resultados sugirieron que los sujetos que creen tener influencia sobre su entorno (internos) en alto grado es más probable que perciban satisfacción en el trabajo. Por el contrario, los trabajadores con locus de control externo se mostraban más insatisfechos con los factores mencionados anteriormente, entre los que, como hemos visto, hay tanto factores intrínsecos como extrínsecos al trabajo.

SILVERS y DENI (1983), trabajando con una muestra formada por 30 empleados de oficina, hallaron que para todos ellos eran más importantes los factores

intrínsecos al trabajo. Sin embargo, los sujetos con locus de control interno dieron mayor importancia, relativamente, a los factores intrínsecos que los sujetos con locus de control externo.

3.1.3. Críticas a la teoría de HERZBERG

Aparte de las que se han ido comentando a lo largo de las hojas anteriores, se puede decir que las críticas al modelo de HERZBERG han sido continuas desde su formulación. En primer lugar, se ha criticado el procedimiento empleado por HERZBERG y sus colaboradores para la recogida de datos; en este sentido, se ha argumentado que la suposición de que los sujetos entrevistados tenían tanto la capacidad como el deseo de señalar con exactitud las condiciones que les satisfacen o les provocan insatisfacción es, probablemente, inexacta. BLUM y MAYLOR (1976) señalan que, de ser así, los resultados sólo serían una derivación del estado en que llegaron las personas a la entrevista.

A este respecto, se puede señalar que si no concedemos fiabilidad a los informes verbales de los sujetos sobre su propia experiencia, tendremos que desconfiar también de la inmensa mayoría de los estudios llevados a cabo dentro del ámbito de la Psicología del Trabajo, y en muchas otras áreas de las Ciencias Sociales, tomando en cuenta que la mayoría de las medidas de rendimiento laboral, las actitudes, los intereses y valores, y los rasgos de personalidad, son de este tipo. Y, que se sepa, nadie ha pretendido nunca que tales medidas estén libres de la influencia del estado de ánimo de los sujetos, en el momento de la recogida de datos.

Por otra parte, el gran número de investigaciones realizadas sobre la teoría de HERZBERG, en las que se ha empleado un total elevado de sujetos, permite esperar que el posible efecto contaminador de esta variable resulte controlado por la influencia del azar.

Una crítica al modelo de HERZBERG dice que cuando se le pide a una persona que hable sobre algo bueno, probablemente atribuya las causas de esa bondad a sus propios logros y ejecuciones, para satisfacer sus necesidades de autoestima. Por el contrario, cuando se pide a alguien que hable de alguna experiencia insatisfactoria o desagradable en el trabajo, tendrá mayores probabilidades de

culpar de ello a otros o al contexto, que de atribuirse la culpa él mismo. En relación con esto, DUNNETTE (1963) concluye que la teoría de HERZBERG es una idea excesivamente simplificada del medio circundante de la motivación en el mundo del trabajo.

Nuestra opinión es más favorable a la teoría de HERZBERG. Si bien estamos de acuerdo con esta crítica, pensamos que las opiniones expresadas por los sujetos no difieren sustancialmente de las cogniciones que, en buena parte, guían su comportamiento y sus actitudes. De este modo, no sólo opinarán que lo satisfactorio se debió a ellos y lo insatisfactorio a circunstancias externas, sino que esta idea orientará sus expectativas y motivaciones futuras, de modo que el sujeto se orientará, precisamente, hacia la perseveración en actividades que respondan a sus demandas y expectativas de satisfacción.

Como evaluación global de la teoría, el dato más relevante nos parece el número de investigaciones realizadas sobre la misma. Las aplicaciones prácticas derivadas del modelo de HERZBERG son también fructíferas. A las múltiples experiencias de implantación de programas de enriquecimiento del trabajo podemos unir los estudios de PEREDA, REDONDO y LILLO (1984) y de PEREDA, REDONDO, EGEA, CONESA y TORTOSA (1986), que se comentarán en apartados posteriores, sobre la aplicabilidad de la teoría a estudiantes universitarios. Los primeros resultados, en este sentido, son esperanzadores, y parece que abren una nueva vía de aplicación del modelo de HERZBERG con fines prácticos.

Por último, señalaremos que, a nuestro juicio, la teoría de HERZBERG supone una importante novedad en el estudio de los determinantes del comportamiento humano: mientras el conductismo considera que son las consecuencias de la acción las que determinan su repetición o abandono, y la teoría de las expectativas introduce en este esquema las cogniciones que acerca del futuro tienen los sujetos, el modelo de HERZBERG presta atención a las características intrínsecas de la acción, a la propia actividad. HERZBERG llama la atención sobre las propiedades de la acción presente para determinar el comportamiento. En su modelo, el hombre es un sistema complejo, para cuya comprensión no sólo se debe prestar atención a las cogniciones del pasado (historia de refuerzos) y del futuro (expectativas) del sujeto, sino también a las del presente, a la intrínseca actividad del ahora.

3.2. CAUSAS DE SATISFACCION EN ESTUDIANTES.

Los aspectos que pueden producir satisfacción o insatisfacción en los estudiantes ha sido uno de los problemas que ha preocupado, sobre todo, a aquellas personas que trabajan en la docencia, precisamente porque estos aspectos pueden influir en la motivación de los estudiantes y, por lo tanto, en su posterior rendimiento. Entre los trabajos que se han realizado sobre este tema se pueden destacar los siguientes:

FRIEDLANDER (1964), trabajó con 80 estudiantes; empleó una metodología distinta a la de HERZBERG, concluyendo que los factores "motivadores" son más importantes que los "higienizantes", tanto si se los estudia como causa de satisfacción como de insatisfacción.

CLARK, HARTNETT y BAIRD (1976) encuentran que la calidad de las relaciones estudiante-departamento está relacionada con el interés que el departamento muestra por los estudiantes, las percepciones de estos últimos sobre el ambiente de aprendizaje, y las percepciones de los que integran el departamento sobre la *humanidad del departamento*.

Aunque algunos estudios indican que no hay relación (o que esta relación es muy pequeña) entre las notas y la satisfacción de los estudiantes (VOEKS y FRENCH, 1960; HILDEBRAND, WILSON y DIENST, 1971; BOWEN y KILMANN, 1975), parece que hay un mayor número de investigaciones que han encontrado una correlación positiva sustancial entre las notas de los estudiantes (ya sean las que esperan tener o las que realmente reciben) y sus evaluaciones (ANIKEEFF, 1953; STEWART y MALPASS, 1966; RAYDER, 1968; CAFFREY, 1969; RUBENSTEIN y MITCHELL, 1970; TREFFINGER y FELDHUSEN, 1970; JIOBU y POLLIS, 1971; FELDMAN, 1976; MARSH, OVERALL y THOMAS, 1976; PRATT y PRATT, 1976; BRANDENBURG, SLINDE y BATISTA, 1977).

RABASA (1978), trabajando con estudiantes de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid, concluye que los estudiantes de esta Facultad cursan su carrera, fundamentalmente, para conocerse a sí mismos y a la gente que les rodea. No piensan que sea una carrera con gran porvenir, ya que la consideran como una Ciencia de poco valor, o todavía en sus comienzos. Consideran la enseñanza fácil, muy teórica y poco práctica, quejándose en general de exceso de materias y poco nivel en el profesorado.

BRASKAMP, WISE y HENGSTLER (1979) realizan una investigación sobre la validez del "Program Evaluation Survey (PES)" (SMOCK y HAKE, 1977), el cual mide el grado de satisfacción de los estudiantes con la enseñanza, el trabajo de los departamentos, las oportunidades durante el curso y las relaciones entre miembros del departamento y estudiantes. Concretamente, se plantean los siguientes problemas:

- 1 ¿Cual es la estabilidad de las estructuras factoriales de las puntuaciones en satisfacción de los estudiantes durante un periodo de dos años, teniendo en cuenta distintos departamentos?
- 2 ¿Los estudiantes con distintas características tales como nivel que estudian, sexo, nota media, área de estudio y razones para elegir especialidad muestran diferencias en cuanto a la satisfacción con sus departamentos?
- 3 ¿Está relacionada la satisfacción de los estudiantes con las características organizacionales de los departamentos y con las características demográficas y logros profesionales de los miembros de esos departamentos?

Trabajando con una muestra de 7.360 estudiantes de 24 departamentos en el primer año, y 2.396 sujetos de 8 departamentos distintos en el segundo año, concluyen lo siguiente:

- Los análisis realizados con los datos obtenidos en el PES indican que existen dos factores de satisfacción ("General Satisfaction with Major" y "Satisfaction with Mentorship"), tanto para los graduados como para los que aún no han terminado la carrera, y que ambos factores son estables a través de dos años sucesivos, representando ambos dos dimensiones de la satisfacción estudiantil altamente relacionadas ($r = .67$). El primer factor ("General Satisfaction with Major") refleja la satisfacción de los estudiantes con sus oportunidades durante el curso, la calidad de la enseñanza y otros aspectos, como el grado de reto que implica para ellos. El segundo factor ("Satisfaction with Mentorship") refleja la evaluación de los estudiantes sobre el papel social y de apoyo del departamento.
- La satisfacción de los estudiantes no está relacionada con las diferentes características estudiadas (sexo, nota media, etc.).

- Las actividades académicas y de investigación del departamento, y las características demográficas tales como la edad y la antigüedad de los miembros, tampoco están correlacionadas con la satisfacción de los estudiantes.

MARSH, OVERALL y KESLER (1979) comparan las evaluaciones realizadas por los profesores acerca de su forma de enseñar y las evaluaciones realizadas sobre esta forma de enseñar por los estudiantes de dos cursos. A pesar de las reservas con que los profesores acogen las evaluaciones de los estudiantes, hallan un considerable acuerdo entre las puntuaciones profesores-estudiantes. También realizan análisis factoriales separados, que indican la existencia de dimensiones similares, subyacentes a las evaluaciones de los profesores y estudiantes; los coeficientes de validez son estadísticamente significativos para todos los factores de evaluación, encontrando, igualmente, que las diferencias entre las medias de las puntuaciones de los profesores y los estudiantes son pequeñas.

Asimismo, cada profesor indicó cuál de sus dos cursos había sido mejor enseñado, siendo altas las puntuaciones de los estudiantes de esos cursos. Así, estos investigadores creen que sus resultados reafirman la validez de las evaluaciones realizadas por los estudiantes y sugieren la posible utilidad de que los profesores realicen autoevaluaciones, al tiempo que deben hacer desaparecer las dudas sobre la exactitud de las puntuaciones dadas por los estudiantes.

PRIETO y GONZALEZ-TABLAS (1979), trabajando con 140 alumnos de primer curso de Psicología, concluyeron que, entre los intereses de estos estudiantes, destacan los terapéutico-altruistas. Las motivaciones citadas parecen ser ajenas a la búsqueda de estatus social o ventajas económicas. Si se busca, por contra, una profesión que permita prestar ayuda a los semejantes.

EDWARDS y WALERS (1980) aplican a 223 estudiantes dos escalas para medir su grado de compromiso con el trabajo académico. Los resultados indican que existen correlaciones significativas con Aptitud Verbal, ciertas características de personalidad, rendimiento académico y satisfacción en el curso, siendo esta última correlación muy alta.

Partiendo de dos modelos distintos que explican la correlación entre la calificación y la satisfacción de los estudiantes, el primero de los cuales (modelo de sesgo moderado en la calificación) indica que los alumnos que aprueban con

facilidad reciben mejores notas que los que aprueban con dificultad, precisamente porque aprueban con facilidad, refiriéndose el segundo modelo a las características (motivación) de los estudiantes, HOWARD y MAXWELL (1980) realizan dos trabajos diferentes.

En el primero de los estudios consideran las relaciones inter-clases con respecto a notas, satisfacción, rendimiento y motivación de los estudiantes, en una muestra de unos 200.000 alumnos que pertenecen a 8.551 cursos distintos de Estados Unidos. En el segundo, consideran las relaciones intra-clase en calificaciones, satisfacción, rendimiento y motivación en 19 clases. Ambos trabajos demuestran que la relación entre calificación y satisfacción del estudiante se puede ver como un resultado de las importantes relaciones causales entre otras variables, más que como una evidencia de contaminación debida al sesgo moderado de la calificación.

PETERSON y COOPER (1980) intentan clarificar las discrepancias existentes en estudios previos: por un lado, los que indican que las evaluaciones de los profesores están relacionadas positivamente con las calificaciones, sugiriendo que una buena evaluación es, simplemente, una respuesta ante una calificación moderada; por otro lado, los que defienden que una correlación de este tipo no tiene por qué representar un sesgo en la evaluación realizada por el profesor. Con este fin, comparan las evaluaciones realizadas por los mismos profesores a estudiantes y licenciados. La investigación la realizan en dos universidades relacionadas entre sí, ya que los alumnos pueden cursar estudios libremente en cualquiera de las dos, aunque las universidades tienen diferentes normas de calificación, que aplican a sus respectivos estudiantes, independientemente de los cursos en que estén matriculados. Los estudiantes de uno de los centros recibieron las calificaciones de sus profesores, mientras que los del otro no.

Los resultados encontrados indican que las evaluaciones de los mismos 64 profesores con respecto a los licenciados tienen un acuerdo sustancial con las evaluaciones de los estudiantes ($r = .52$). Según los autores, este acuerdo sugiere que las evaluaciones de los profesores no son simplemente una respuesta a las calificaciones, sino que están positivamente asociadas con ellas, tanto dentro de los profesores de una u otra universidad, como entre ellos.

WISE, HENGSTLER y BRASKAMP (1981) continúan su línea de investigación sobre la utilidad de las evaluaciones de los alumnos para decidir la calidad del trabajo de un departamento. Obtienen sus datos de grupos de alumnos y estudiantes colaboradores de 22 departamentos universitarios, los cuales realizan un cuestionario de satisfacción, compuesto por 11 ítems referidos a aspectos de enseñanza y cursos operativos e informativos de sus departamentos. Las estructuras factoriales que obtienen en los dos grupos son virtualmente idénticas e incluyen dos factores: "General Satisfaction with Major" y "Satisfaction with Mentorship". La comparación de las medias por departamento muestra diferencias entre alumnos y estudiantes colaboradores en varios ítems, particularmente en "dirección vocacional". Asimismo, encuentran que las evaluaciones de los alumnos están relativamente poco influenciadas por variables relacionadas con el trabajo académico. Concluyen afirmando que las evaluaciones de los alumnos representan una importante fuente de información a la hora de definir la calidad departamental.

GORDON (1982) trabajó con 305 estudiantes de nivel college (USA), que respondieron al *Educational Participation Scale*, que mide seis factores motivacionales, y al *Vocational Preference Inventory*. Los resultados de su trabajo le permiten sugerir que puede existir alguna relación entre las preferencias vocacionales y educacionales de los estudiantes y sus motivaciones para ingresar en el college, aunque los resultados obtenidos no pueden considerarse concluyentes.

BEBEAU y SULLIVAN (1982), utilizando como sujetos a 385 estudiantes universitarios que respondieron a una escala de preferencia de incentivos, encontraron que "aprobar el examen final" era el incentivo más preferido, seguido (en orden de preferencia) por "puntos para conseguir el grado", "comentarios positivos del profesor" y "asistencia del profesor como tutor".

KELLER (1982) obtuvo las respuestas de 738 estudiantes de college (USA) a un cuestionario, en el que debían indicar cuál era la importancia de una serie de razones para asistir a una escuela de verano. El factor más importante era acelerar el proceso hacia la graduación. Aspectos importantes fueron el deseo de mantener un progreso normal hacia la graduación, querer prepararse más completamente en su campo y hacer cursos necesarios para avanzar en su profesión.

MAGES y McCONATHA (1982) encuentran las siguientes áreas de importancia a la hora de considerar las necesidades de los estudiantes de ambos sexos: 1) Ajuste

al trabajo universitario, 2) relaciones psicológicas y sociales, 3) relaciones individuales, 4) financiación, y 5) nivel de vida y empleo.

NELMS, PENTECOSTE y SOUCE (1982) realizan un estudio sobre la influencia que el sexo y el rendimiento académico tienen sobre la elección profesional. Emplean una muestra de 128 estudiantes de bachillerato superior, a los que les aplican dos pruebas: el WRAT (Wide Range Achievement Test) y el VOW (World of Work). Encuentran que ninguno de los dos factores estudiados influye a la hora de elegir profesión.

PETERS y MARKELLO (1982) realizan una investigación en la que 67 universitarios de la Facultad de Física ordenan cinco elementos de trabajo respecto a seis categorías de actitudes: 1) fuentes de satisfacción, 2) áreas de responsabilidad, 3) vehículos de desarrollo profesional, 4) actividades que se elegirían para dedicarse a ellas, 5) total del tiempo dedicado, y 6) total del tiempo que se emplearía ejerciendo el rol profesional. Encuentran que hay un acuerdo moderado entre los elementos profesionales de satisfacción y los percibidos como deber profesional y como elementos de éxito, dando tres posibles explicaciones: a) los elementos que producen más satisfacción son percibidos como áreas de responsabilidad y como promotoras de éxito, b) los sujetos concilian el conflicto entre los elementos haciendo lo que les proporciona más satisfacción, y c) aducen a posteriori que los elementos que producen satisfacción son los más relevantes en la profesión.

SINGH y DASH (1982), en una muestra de estudiantes de bachillerato y universitarios, encuentran que tanto el sexo como el grado de estudios que se cursa influyen en la evaluación del profesorado por los alumnos. Indican que la evaluación aumenta con el nivel académico. Asimismo, los varones evalúan más alto a sus profesores, siendo también los profesores masculinos los más positivamente evaluados.

HALADYNA, SHAUGNESSY y SHAUGNESSY (1983) probaron un modelo en el que se manipulaba la calidad del maestro, el clima sociopsicológico de la clase, y la organización-dirección del clima de la clase, como posibles factores que podían afectar a la actitud de la clase hacia las matemáticas y, como una extensión menor de este tema, hacia la motivación. Los sujetos fueron 28 alumnos de 4º, 34 de 7º y 38 de 9º grados. Sus resultados muestran que el modelo obtuvo un

apoyo positivo moderado por parte de los alumnos de 4º grado, y mejoraba sustancialmente en los grados 7º y 9º. A la vista de los resultados que se encuentran en estos trabajos, parece ser que los estudiantes, en general, sean o no universitarios, dan una gran importancia a los factores que podríamos denominar "intrínsecos" a la vida académica, a su propio rol como estudiantes, y que, de una u otra forma, les van a hacer avanzar por el camino que se han trazado.

JONES, TAIT y BUTLER (1983) investigan las percepciones de los sujetos acerca del valor de las recompensas o castigos inherentes a una cierta variedad de acciones realizadas por el supervisor. La muestra que emplean la componen 171 estudiantes matriculados en cursos de Psicología Industrial y de las Organizaciones, en dos universidades. Los resultados indican que las acciones que se ven como más recompensantes son aquellas que poseen: a) visión pública, b) tangibilidad, c) implicaciones a largo plazo, y d) que implican estima. Asimismo, las acciones que se ven como más aversivas incluyen características similares. La visión pública aparece como la característica más fuertemente relacionada con la percepción de la severidad. En contraste con resultados previos de otros trabajos (LEON, 1981), encuentran niveles elevados de acuerdo entre las tasas de percepción, tanto para las acciones aversivas como para las recompensantes.

RENNINGER y SNYDER (1983) examinan la influencia de los estilos cognitivos semejantes o distintos sobre la satisfacción percibida y el rendimiento en estudiantes y profesores de ocho escuelas secundarias, con un total de 192 alumnos. Miden la dependencia/independencia de campo a través de las respuestas dadas al test de Figuras Ocultas, y la satisfacción y el rendimiento mediante un cuestionario tipo likert. Los análisis realizados revelan la existencia del efecto de interacción hipotetizado (favoreciendo a los estilos cognitivos similares) sobre las percepciones de satisfacción de los estudiantes, al igual que sobre las percepciones de la competencia de los profesores. Adicionalmente, y aunque los estudiantes independientes de campo tienen una puntuación más alta en las medidas de aptitud académica, las calificaciones no están relacionadas con el estilo cognitivo del estudiante. Sin embargo, los estudiantes dependientes de campo son percibidos como personas que realizan un mayor esfuerzo en clase, lo que indica que los profesores conceden las mejores calificaciones según una combinación de capacidad del estudiante y esfuerzo percibido (por el profesor).

MARSH (1984) revisa una serie de trabajos que han estudiado las evaluaciones de los estudiantes sobre la efectividad de la enseñanza, e indica que estas clasificaciones medias de los estudiantes: a) son multidimensionales; b) son seguras y estables; c) en principio, están en función del profesor que imparte un curso más que del curso que se enseña; d) son relativamente válidas frente a otra serie de indicadores de la efectividad de la enseñanza; e) relativamente, no están afectadas por una serie de variables que se hipotetizan como potenciales sesgos; y f) los profesores las consideran útiles como un *feedback* sobre su enseñanza, al igual que los estudiantes, ya que pueden emplearlas a la hora de elegir los cursos; también son útiles para las personas que administran los centros a la hora de tomar decisiones sobre el personal. MARSH también indica que la investigación futura sobre este tema debe ir encaminada a la consecución de una buena validez de constructo, en la que se reconozca que la efectividad de la enseñanza y las formas de evaluación para que sea reflejada por los estudiantes tienen múltiples facetas, ya que no hay un criterio simple sobre la efectividad de la enseñanza, sino que éstos son variados.

Continuando con su línea de trabajo, MARSH (1986) revisa los resultados de estudios anteriores con el fin de evaluar los tipos de medida que se han utilizado sobre las evaluaciones de los estudiantes acerca de la efectividad de la enseñanza universitaria encontrando que, con respecto a las escalas para realizar esta medida: a) todos los ítems se juzgan como apropiados por la gran mayoría de los estudiantes; b) todos los ítems son seleccionados por algunos estudiantes como los más importantes; c) se encuentra una consistencia sorprendente entre los ítems considerados menos importantes y los considerados más importantes; d) todos los ítems, excepto los de la escala "Workload/Difficulty", diferencian claramente entre instrucciones buenas y malas; e) los análisis factoriales replican los factores que cada instrumento está destinado a medir; y f) los análisis multirrasgo-multimétodo proporcionan un fuerte apoyo tanto para la validez convergente como para la validez divergente de las respuestas.

La teoría de HERZBERG, desde hace unos años, no ha quedado circunscrita exclusivamente al ámbito laboral. Aparte de los trabajos citados en capítulos anteriores acerca de las causas de satisfacción e insatisfacción en trabajadores, tomando en cuenta variables de tipo personal (GARCIA, 1985; BARRACHINA, 1986; PEREDA y GARCIA, 1986), bien de rendimiento laboral o controlando medidas psi-

cométricas (BARRACHINA, 1986), se pueden mencionar una serie de trabajos, entre los que se inscribe la presente Tesis Doctoral, que intentan realizar una extensión de la teoría bifactorial al campo universitario, en lo referente a las causas de satisfacción e insatisfacción percibidas por los estudiantes.

El trabajo de PEREDA, REDONDO y LILLO (1984) constituye el primer paso para el desarrollo posterior de esta ampliación de la teoría de HERZBERG al campo universitario. En esta investigación se realiza una primera aproximación de la teoría de los dos factores al campo de la satisfacción de los estudiantes universitarios, al tiempo que se establecen como puntos de apoyo, asimismo, la teoría de la Motivación de Logro, iniciada por McCLELLAND, y las diversas teorías de la motivación en el campo de la enseñanza. Utilizan, para ello, una muestra compuesta por 97 estudiantes de quinto curso de Psicología. En un primer paso, se presenta a los sujetos un cuestionario adaptado a partir de la metodología del "incidente crítico" de HERZBERG, en el que se sustituye la entrevista semi-estructurada por dos preguntas, en las que los sujetos deben escribir tres situaciones de su vida universitaria en las que hayan experimentado un acusado sentimiento de satisfacción, indicando a continuación hasta un máximo de tres factores a los que atribuyen la causa de ese sentimiento. La segunda pregunta es similar, aunque en ella deben escribir tres situaciones en las que hayan experimentado un acusado sentimiento de insatisfacción, indicando, asimismo, hasta tres factores que ellos consideren como los causantes de ese sentimiento.

Analizados los protocolos, obtienen 24 factores, en los que se incluyen las respuestas dadas por los sujetos. Estos 24 factores quedan, con posterioridad, reducidos a 20, al haberse agrupado algunos de ellos, dada su similitud conceptual; 5 quedaron encuadrados como Motivadores y 10 como Higienizantes, mientras que los 5 restantes adquieren, en un principio, un valor Ambivalente, con tendencia hacia uno u otro lugar.

Otro tipo de conclusiones hace referencia a ciertos aspectos particulares de las respuestas de los sujetos, como el hecho de que ciertos factores, intrínsecos a la tarea universitaria y, por lo tanto, hipotéticamente Motivadores, tengan una importancia relativamente escasa para estos sujetos, hacen plantearse a los autores la cuestión de si el sistema educativo universitario actual, tal como está concebido, parece potenciar en la carrera de Psicología la importan-

cía de los factores extrínsecos, en detrimento de los factores propiamente intrínsecos y teóricamente motivadores, por lo tanto.

De entre los factores que se destacan como productores de satisfacción, dos de ellos ("calificación" y "relaciones con los compañeros") no parecen reunir las características de los factores propiamente Motivadores, hecho que explican de la siguiente forma:

«La Calificación, de acuerdo a como está estructurado el sistema educativo es, prácticamente, la única forma que tiene un alumno de comprobar si ha conseguido un objetivo previamente fijado.

Las Relaciones con los Compañeros son importantes en toda actividad humana y, principalmente, en la universitaria, donde se convive durante muchas horas al día dentro y fuera de la Facultad. Si a esto se añade el que, por el tipo de carrera elegida, los sujetos de la muestra deben mostrar un gran interés por las relaciones humanas, no es de extrañar que este factor aparezca como Motivador. Es más, estos resultados confirman los encontrados por PEREDA y REDONDO (1983)» (PEREDA, REDONDO y LILLO, 1984, pág. 223).

Como conclusión final, expresan la esperanza de que resultados posteriores confirmen o modifiquen las conclusiones por ellos aportadas, así como la de que estos nuevos trabajos abran una nueva vía de estudio a la teoría bifactorial de HERZBERG.

El trabajo de GARCIA (1985), en lo que se refiere al Locus de Control, halló que, entre los sujetos internos, cuatro factores intrínsecos produjeron satisfacción, y cuatro factores extrínsecos produjeron insatisfacción, quedando uno de cada tipo con un valor ambivalente ("Promoción" y "Condiciones de Trabajo", respectivamente). Los sujetos con Locus de Control Externo presentaron un menor sesgo atribucional. En ellos, el factor "Remuneración" (extrínseco) apareció como satisfactor, y los factores "Dirección y Relaciones Humanas" y "Condiciones de Trabajo" (ambos extrínsecos), como ambivalentes. Esto se explica por el hecho de que los sujetos con Locus de Control Externo son más propensos a sentirse satisfechos por acontecimientos positivos inequívocamente debidos a causas externas a ellos mismos. El factor "Dirección y Relaciones Humanas" se re-

veló como el más importante para estos individuos, tanto como causa de satisfacción que de insatisfacción.

En estos sujetos, la autopercepción no se ve afectada por los resultados de su trabajo, ya que no se los imputarán a sí mismos, sino a causas externas, por lo que orientarán su vida laboral a obtener unas buenas relaciones con los demás. Desprovistos otros factores de buena parte de su importancia, éste adquiere una relevancia mayor, que le hace capaz de provocar tanto satisfacción como insatisfacción, resultando de ello su carácter de factor ambivalente.

PEREDA, REDONDO, EGEA, CONESA y TORTOSA (1986), continuando la línea de investigación de PEREDA, REDONDO y LILLO (1984), aplicaron el cuestionario utilizado por éstos a una muestra compuesta por 414 estudiantes de 1º a 5º cursos de Psicología, en ambos turnos (mañana y tarde), en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense, y en el Colegio Universitario San Pablo (CEU), adscrito a dicha Universidad. Los resultados permiten ampliar al campo universitario (concretamente a los estudiantes de Psicología) la teoría bifactorial de HERZBERG toda vez que, de los 20 factores con los que trabajan, 10 presentan un carácter "Motivador" o "Intrínseco" al trabajo universitario (*posibilidad de desarrollo personal, logro, relaciones con los compañeros, reconocimiento, calificación, adquisición de conocimientos, responsabilidad, el trabajo realizado, estatus y relaciones humanas profesor-alumno*), mientras que de los otros diez, nueve presentan un carácter "Insatisfactor", correspondiendo a los aspectos "extrínsecos" (*programación de las asignaturas, organización y administración de la facultad, tipo de exámenes, tiempo disponible para los estudios, realización de prácticas, competencia del profesorado, huelgas de profesores, participación del alumno en el funcionamiento de la facultad e interés académico de los alumnos*), y solamente un factor actúa con carácter "Ambivalente" (*aplicación futura de los estudios*).

Concluyen que los aspectos presentes en la vida universitaria de los estudiantes de Psicología se dividen en satisfactores e insatisfactores, siendo distintos los primeros de los segundos. De los 10 factores que aparecieron como satisfactores, solamente tres (*Relaciones con los compañeros, Calificación y Relaciones humanas profesor-alumno*) se pueden considerar como aspectos "extrínsecos" al propio trabajo que deben realizar los estudiantes universitarios. Por otra parte, al considerar los factores con contenido "insatisfactor", aparece

mucho más clara la confirmación de la hipótesis de que son los aspectos "extrínsecos" a la propia tarea de los estudiantes universitarios, si bien relevantes a la misma, los que mayores sentimientos de insatisfacción producen a los estudiantes de Psicología.

La conclusión más clara, aparte de ciertas consideraciones específicas acerca del comportamiento de determinado factor en determinado grupo de sujetos, es que, como se esperaba, las causas que producen satisfacción a los estudiantes de Psicología son distintas de las causas que les producen insatisfacción. Así mismo, y entre otras cuestiones, concluyen la aplicabilidad de la teoría de HERZBERG a la vida universitaria, en el caso de los estudiantes de Psicología, en el sentido anteriormente expresado, es decir, que los factores causantes de satisfacción son distintos de los que causan insatisfacción. Los factores "intrínsecos" al trabajo que realizan los estudiantes son los que tienden a producir sentimientos de satisfacción, de lo que se deduce la necesidad de potenciar estos aspectos para que los alumnos, a través de su paso por la Universidad, puedan satisfacer sus necesidades de Logro, Autoestima, etc.

EGEA (1988) sigue la línea de investigación, incluyendo en su trabajo, además de la teoría de HERZBERG y su aplicabilidad a estudiantes universitarios, cuatro variables de tipo motivacional, planteando como objetivo averiguar si existen diferencias en las causas de satisfacción e insatisfacción que muestran los estudiantes universitarios en función de su nivel de Motivo de Logro, Esperanza de Exito, Perseverancia o Autoestima, teniendo en cuenta la Carrera que estudian y el Turno en que la realizan.

El estudio se llevó a cabo con una muestra compuesta por 1.293 estudiantes universitarios de la Universidad Complutense de Madrid, de las Facultades de Veterinaria, Ciencias Matemáticas y Psicología, y por estudiantes que realizaban esta última Carrera en un Colegio Universitario, adscrito a la Universidad Complutense. Los sujetos realizaban sus estudios en los cursos 1º, 2º, 3º, 4º o 5º en turno de Mañana o Tarde. Para medir el Motivo de Logro, la Esperanza de Exito, la Perseverancia y la Autoestima, se aplicó a los sujetos el cuestionario LEPAM (CASTAÑO, 1982), mientras que para averiguar las causas de satisfacción e insatisfacción de los estudiantes, se les aplicó un cuestionario ajustado a la metodología del "incidente crítico" utilizada por HERZBERG, siguiendo los resultados obtenidos por PEREDA, REDONDO y LILLO (1984).

Los resultados que obtuvo indican, entre otros aspectos, que el nivel de motivo de logro, esperanza de éxito, perseverancia o autoestima de los sujetos determina sólo ligeras diferencias en cuanto a los aspectos de la vida universitaria que causan satisfacción o insatisfacción a los estudiantes, ya sean alumnos de las Facultades de Veterinaria, Ciencias Matemáticas o Psicología.

La Carrera universitaria que siguen los sujetos y el Turno en que realizan sus estudios produce algunas diferencias en las causas de satisfacción e insatisfacción que muestran los estudiantes universitarios, ya sean altos o bajos en motivo de logro, esperanza de éxito, perseverancia o autoestima. Asimismo, el tipo de estudios que realizan los sujetos y el turno (mañana o tarde) en que acuden a clase, considerados conjuntamente con su nivel de motivo de logro, esperanza de éxito, perseverancia o autoestima, determina el que unos factores puedan ser causantes de satisfacción o insatisfacción para estos estudiantes.

Sus resultados parecen apoyar la aplicabilidad de la teoría de HERZBERG al ámbito universitario, pues aprecia una tendencia general en la mayoría de los grupos de sujetos estudiados a considerar como satisfactores los factores "intrínsecos" a su labor como universitarios, y como insatisfactores o higienizantes los "extrínsecos".

Como resumen de estas investigaciones, se pueden señalar los siguientes puntos:

- Existe cierta evidencia de que los individuos con locus de control interno tienden a estar más satisfechos en sus estudios y/o en su trabajo que los que tienen locus de control externo.
- Varios estudios apoyan la idea de que el locus de control de los sujetos influye en la magnitud de la relación existente entre satisfacción en el trabajo y nivel de ejecución.
- Así mismo, parece consistente la idea de que los factores intrínsecos al trabajo son más importantes para los sujetos con locus de control interno que para los externos.

- Por último, queremos señalar las implicaciones de ciertas variables motivacionales sobre la conducta de atribución de causalidad. Las relaciones del motivo de logro, la autoestima, la esperanza de éxito y la motivación de autoconsistencia con el locus de control han sido repetidamente señaladas, pero aún desconocemos muchos aspectos de la interacción entre todas estas variables.

III. PROBLEMAS

La investigación objeto de esta Tesis Doctoral se basa fundamentalmente en el concepto de locus de control propuesto por ROTTER (1966) y en la teoría sobre satisfacción en el trabajo de HERZBERG (HERZBERG, MAUSNER y SNYDERMAN, 1959; HERZBERG, 1965, 1966, 1968).

Una serie de investigaciones ya comentadas (PEREDA, REDONDO y LILLO, 1984; PEREDA, REDONDO, EGEA, CONESA y TORTOSA, 1986; EGEA, 1988) han encontrado indicios de que la teoría de HERZBERG puede ser aplicada en el campo universitario, mientras que otras han tratado de averiguar la incidencia de variables motivacionales o de personalidad (GARCIA, 1985; PEREDA y GARCIA, 1986; BARRACHINA, 1986; PEREDA y BARRACHINA, 1987) en las causas de satisfacción o insatisfacción que muestran los trabajadores.

El trabajo que aquí se presenta ha intentado unir estas dos líneas de investigación, para llegar a plantearse las diferencias existentes en las causas de satisfacción e insatisfacción de los estudiantes universitarios en función de la variable locus de control (Interno o Externo).

Teniendo en cuenta la complejidad del mundo universitario y la cantidad de variables que podrían influir de alguna forma en las causas de satisfacción y de insatisfacción que presentaran los sujetos, y dado que se disponía de datos procedentes de estudiantes de dos Facultades distintas (Veterinaria y Ciencias Matemáticas), se pensó que sería interesante trabajar independientemente con los datos de los sujetos de cada una de las Facultades para comprobar si se producía alguna diferencia en función de esta variable. Igualmente, también se tuvo en cuenta el Turno en que estudiaban los sujetos, ya que se suponía que los alumnos que realizaban sus estudios en cada uno de ellos podrían tener características distintas entre sí, y el Curso, con el fin de apreciar la evolución que experimentan las causas de satisfacción e insatisfacción con el paso del tiempo.

Por lo tanto, los problemas a los que se intenta dar respuesta son, concretamente, los siguientes:

Problema nº 1.

¿Difieren las causas de satisfacción e insatisfacción de los estudiantes universitarios en función de su locus de control (interno o externo)?

Problema nº 2.

¿Difieren las causas de satisfacción e insatisfacción de los estudiantes universitarios en función de la carrera que estudian (Veterinaria o Matemáticas), y de esta variable considerada conjuntamente con el locus de control (interno o externo) de los sujetos?

Problema nº 3.

¿Difieren las causas de satisfacción e insatisfacción de los estudiantes universitarios en función del Turno en que realizan sus estudios, y de esta variable considerada conjuntamente con el locus de control (interno o externo) de los sujetos?

Problema nº 4.

¿Difieren las causas de satisfacción e insatisfacción de los estudiantes universitarios en función del Curso en que realizan sus estudios, y de esta variable considerada conjuntamente con el locus de control (interno o externo) de los sujetos?

Problema nº 5.

¿Son coherentes entre sí las causas de satisfacción e insatisfacción determinadas por los sujetos, en función del tipo de metodología utilizada para su medida y el locus de control?

Dado que se trabajó con los datos de los estudiantes de cada una de las Facultades independientemente, se dió respuesta a los problemas nº 1, 3 y 4 para cada Facultad individualmente.

IV. HIPOTESIS

Una vez formulados los problemas que se investigan, se van a exponer las hipótesis que se avanzan como soluciones que se esperan encontrar a ellos, aunque como se verá, en varios casos estas soluciones van a ser hipótesis de tipo exploratorio, dada la falta de trabajos empíricos anteriores en que poder apoyarlas.

Teniendo en cuenta las características de los sujetos con locus de control interno y externo ya comentadas, y tomando como base los resultados encontrados por GARCIA (1985) y PEREDA y GARCIA (1986) que indican que las causas de satisfacción e insatisfacción de los trabajadores con locus de control interno son distintas de las de aquéllos que tienen un locus de control externo, se propone la siguiente hipótesis con respecto al problema nº 1:

Hipótesis nº 1.

Las causas de satisfacción y de insatisfacción que muestren los estudiantes universitarios van a variar en función de su locus de control (interno o externo).

Se ha planteado esta hipótesis pensando que quizá se pueda extrapolar lo que sucede en los trabajadores a los resultados que se puedan encontrar en los estudiantes.

La hipótesis que se va a plantear como posible solución al problema nº 2 se puede considerar como exploratoria, dado que no se conocen datos en los que poder apoyarse a la hora de formularla salvo, quizá, los obtenidos por EGEA (1988), con relación al motivo de logro. En cualquier caso, es posible que, dadas las distintas características que se pueden adscribir a las diferentes Carreras que se estudian (orientación más o menos científica, distinta organización y forma de funcionar de las Facultades, etc.), esta variable pueda producir algún efecto en los resultados. Por lo tanto, se plantea la siguiente hipótesis:

Hipótesis nº 2.

Las causas de satisfacción e insatisfacción que muestren los estudiantes universitarios van a diferir en función de la carrera que estudian (Veterinaria o Matemáticas), y de esta variable considerada conjuntamente con el locus de control (interno o externo) de los sujetos.

Dado que el Turno en que estudian los sujetos puede implicar diferencias de edad, conocimientos, intereses, situación laboral, etc. entre los alumnos, es posible que produzcan resultados distintos a la hora de que un determinado aspecto de la vida académica sea considerado como satisfactor o insatisfactor. Por lo tanto, se ha planteado la siguiente hipótesis, que también se puede considerar como exploratoria, con respecto al problema nº 3:

Hipótesis nº 3.

Se espera que se produzcan diferencias entre las causas de satisfacción e insatisfacción de los estudiantes universitarios en función del turno en que realizan sus estudios, y de esta variable considerada conjuntamente con el locus de control de los alumnos.

Dado que el Curso en que estudian los sujetos puede implicar diferencias en cuanto a edad, conocimientos, intereses, situación laboral, etc. de los alumnos, así como una evolución de estas características con el transcurso del tiempo, es posible que se produzcan resultados distintos a la hora de que un determinado aspecto de la vida académica sea considerado como satisfactor o insatisfactor. Por lo tanto, se ha planteado la siguiente hipótesis, que también se puede considerar como exploratoria, con respecto al problema nº 4:

Hipótesis nº 4.

Se espera que se produzcan diferencias entre las causas de satisfacción e insatisfacción de los estudiantes universitarios en función del curso en que se encuentran, y de esta variable considerada conjuntamente con el locus de control de los alumnos.

La aplicabilidad de la teoría de HERZBERG a estudiantes universitarios no quedaría completa si no se intentara una verificación de ella utilizando un cuestionario distinto, y comparando los resultados obtenidos siguiendo la metodología adaptada a partir de los estudios del autor americano, con otra diferente, en la que se recogen los factores utilizados por éste ordenados y valorados por los sujetos siguiendo otras instrucciones. A partir de los resultados obtenidos por REDONDO (1982) con trabajadores, planteamos la siguiente hipótesis con respecto al problema nº 5:

Hipótesis nº 5.

Se espera que las causas de satisfacción e insatisfacción determinadas por los estudiantes universitarios no difieran, en función del tipo de metodología utilizado para su medida.

V. METODO

1 . MUESTRA

La muestra con la que trabajamos estaba compuesta por estudiantes universitarios de la Universidad Complutense de Madrid, de las facultades de Veterinaria y Ciencias Matemáticas.

A partir de la totalidad de cursos y grupos en cada una de las facultades, se seleccionó al azar un grupo dentro de cada Curso y cada Turno (Mañana y Tarde), con la salvedad de la facultad de Veterinaria, en la que sólo existe turno de mañana para el curso 5º, y en la que no se pudo efectuar recogida de datos en el curso 1º, turno de tarde, ante la negativa de determinado catedrático a facilitar este trabajo.

La Muestra Total, pues, se compuso de diez grupos, en el caso de la facultad de Ciencias Matemáticas, y de ocho, en el de la facultad de Veterinaria. El número de sujetos integrante en cada una de las muestras se ofrece en la Tabla nº 6.

Respecto a las características específicas de las dos muestras, debemos hacer constar que se ha trabajado con ambas en forma independiente. Así mismo, los estudiantes incluidos en ellas, salvo el caso mencionado en la facultad de Veterinaria, pueden considerarse representativos de la población universitaria de ambas facultades.

El procedimiento de selección de la muestra fue el siguiente:

- A partir del número total de grupos existente en cada facultad, se eligió uno por Turno (Mañana o Tarde), al azar, salvo en el caso de 5º curso de Veterinaria, en que existía solamente turno de Mañana.
- Una vez seleccionados los grupos en los que se pretendía realizar la recogida de datos, se contactó con los Decanos de las distintas facultades, a fin de informarles de los propósitos perseguidos con la investigación, así como solicitar su colaboración, sobre todo en lo referente a cuestiones burocráticas y administrativas, de forma que se entorpeciera en la menor medida posible la marcha y desarrollo de las actividades docentes.

- Se contactó, así mismo, con los profesores a quienes se iba a pedir cedieran sus horas de clase para efectuar la aplicación, explicándoles también los objetivos que se perseguían con la investigación.
- Obtenidas las autorizaciones pertinentes, y elaborados los calendarios para la recogida de datos, se pasó a la fase de aplicación de las pruebas.

TABLA Nº 6

COMPOSICION DE LA MUESTRA TOTAL

		FACULTAD			
		VETERINARIA		MATEMATICAS	
		MAÑANA	TARDE	MAÑANA	TARDE
CURSOS	1º	26	--	74	12
	2º	140	108	51	22
	3º	54	82	46	21
	4º	103	92	15	30
	5º	51	--	9	29
TOTAL TURNO		374	282	195	114
TOTALES		656		309	

2. VARIABLES

2.1. LOCUS DE CONTROL.

Para la medida del Locus de Control se utilizó el Inventario de Reacción Social o escala I-E de ROTTER (1966), que consta de 29 ítems, de los que 23 van dirigidos a evaluar el constructo, mientras que los 6 restantes tienen como objetivo hacer más ambiguo el propósito del test.

En la versión original, ROTTER pedía a los sujetos que contestaran en el mismo cuadernillo, rodeando la alternativa elegida (a ó b) de cada ítem; los datos personales debían ser escritos en la última hoja de las cuatro de que constaba el cuestionario. Por el contrario, en esta investigación se dividió la idea original de ROTTER en dos partes: por una, el cuadernillo, con las preguntas y alternativas, y por otra, una hoja de respuestas, en la que se imprimieron los números de las cuestiones y las alternativas, y que era donde los sujetos debían contestar y escribir sus datos personales, así como los datos relevantes a la investigación (Facultad, Curso, Turno, etc.). Cada uno de los ítems se compone de dos frases, una de ellas relativa a expectativas de control interno y la otra, a expectativas de control externo. En el Anexo se reproduce un ejemplar del cuestionario, tal y como se aplicó a los sujetos de la presente investigación.

2.2. MEDIDA DE LAS CAUSAS DE SATISFACCION E INSATISFACCION.

2.2.1. Cuestionario "incidente crítico".

Para la medida de las causas de Satisfacción e Insatisfacción de los estudiantes universitarios utilizamos un cuestionario ajustado a la metodología del "Incidente Crítico" de HERZBERG, siguiendo los resultados obtenidos por PEREDA, REDONDO y LILLO (1985), y por PEREDA, REDONDO, CONESA, EGEA y TORTOSA (1986), es decir, un cuestionario en el que se sustituye la entrevista semiestructurada por preguntas directas. En esta prueba se pedía a los sujetos que escribieran tres situaciones de su vida como estudiantes universitarios en las que hubiesen sentido verdadera satisfacción; a continuación se les pedía que escribieran otras tres situaciones de su vida universitaria, en las que hubiesen sentido una acusada insatisfacción.

Una vez escritas las seis situaciones, debían elegir para cada una de ellas hasta un máximo de tres factores, de los veinte que se les ofrecían, que, según su opinión, hubiesen estado presentes, o bien fueran los causantes, de la sensación de satisfacción o insatisfacción por ellos experimentada. La lista de estos factores, así como una breve descripción de ellos, se presenta en la Tabla nº 7.

2.2.2. Cuestionario "likert".

Se aplicó a los sujetos, así mismo, una segunda prueba, a fin de comprobar si las predicciones efectuadas se cumplirían utilizando una metodología distinta a la empleada por HERZBERG. Con este propósito, se pasó un cuestionario, adaptado a partir de los veinte factores anteriores, que adoptó la forma usual de las escalas tipo "likert", es decir, una serie de enunciados que los sujetos debían valorar en una escala de 1 a 10, según el grado en que la frase expresada indicara la satisfacción o insatisfacción que sentían.

Este cuestionario constaba de 25 ítems: los veinte factores empleados en la escala "incidente crítico", más otros cinco que resultaron del desdoblamiento de alguno de los anteriores. Estos 25 factores se presentan en la Tabla nº 8.

En el cuestionario había tres preguntas generales: en la primera se pidió a los sujetos que evaluaran el grado de satisfacción o insatisfacción global que sentían en su vida universitaria; en la segunda, se les presentaban los 25 ítems, dirigidos a medir su grado de satisfacción; y en la tercera, se les presentaban los ítems de nuevo, dirigidos en este caso a medir su grado de insatisfacción.

Ambos cuestionarios, "incidente crítico" y "likert", se presentan en el Anexo de la presente Tesis Doctoral.

A fin de controlar la posible incidencia de la variable contaminadora "Error Progresivo" (PEREDA, 1986), se presentó el cuestionario para la medida de la satisfacción en dos formas: en la primera, el 50 % de los sujetos respondió en primer lugar al cuestionario "incidente crítico", y en segundo lugar al cuestionario "likert"; en la segunda, el 50 % de sujetos respondió en primer lugar al cuestionario "likert", y en segundo, al cuestionario "incidente crítico".

TABLA Nº 7

FACTORES DE SATISFACCION E INSATISFACCION
(Escala "incidente crítico")

FACTORES Y SU DESCRIPCION	ASPECTO HIPOTETIZADO
A. <u>COMPETENCIA DEL PROFESORADO</u> Competencia o incompetencia del profesorado, Buena o mala calidad de la enseñanza impartida, Interés o desinterés del profesor, Acuerdo o desacuerdo entre lo enseñado y lo exigido.	I
B. <u>RELACIONES HUMANAS PROFESOR-ALUMNO</u> Características humanas del profesor, que favorecen o perjudican su relación personal con los alumnos.	I
C. <u>RELACIONES CON LOS COMPAÑEROS</u> Compañerismo o falta de compañerismo entre los alumnos, Solidaridad o insolidaridad.	I
D. <u>CALIFICACION</u> Aprobar o suspender una asignatura, un examen parcial, un curso, etc.	I
E. <u>REALIZACION DE PRACTICAS</u> Programación que permite o no la realización de clases prácticas.	I
F. <u>HUELGAS DE PROFESORES</u> Huelgas de profesores; solidaridad y acuerdo o desacuerdo con sus causas, Situación de pérdida de clases por la huelga.	I
G. <u>RECONOCIMIENTO</u> Alabanzas o críticas del trabajo realizado recibidas de profesores y/o compañeros.	S
H. <u>LOGRO</u> Consecución o no de unos objetivos previamente fijados.	S
I. <u>ADQUISICION DE CONOCIMIENTOS</u> Adquisición de conocimientos útiles, Sensación de pérdida de tiempo, de no servir para nada lo que se estudia.	S
J. <u>POSIBILIDAD DE DESARROLLO PERSONAL</u> Posibilidad o no de superación y desarrollo personal a través de la estancia en la Universidad.	S

TABLA Nº 7 (Continuación)

FACTORES Y SU DESCRIPCION	ASPECTO HIPOTETIZADO
K. <u>ORGANIZACION Y ADMINISTRACION DE LA FACULTAD</u> Funcionamiento administrativo de la Facultad, Grupos de alumnos masificados o reducidos, Planes de Estudio,	I
L. <u>PROGRAMACION DE LAS ASIGNATURAS</u> Racionalidad o no en la programación de las asignaturas, Solapamiento de temarios en distintas asignaturas,	I
M. <u>TIPO DE EXAMENES</u> Exámenes que evalúan o no correctamente el grado de conocimientos,	I
N. <u>APLICACION FUTURA DE LOS ESTUDIOS</u> Posibilidad de aplicar los conocimientos adquiridos en la futura vida profesional,	S
O. <u>EL TRABAJO REALIZADO</u> Alto o bajo interés de las materias estudiadas y el trabajo realizado,	S
P. <u>RESPONSABILIDAD</u> Iniciativa y responsabilidad en los trabajos realizados, Falta de iniciativa y responsabilidad en los mismos,	S
Q. <u>PARTICIPACION DEL ALUMNO EN EL FUNCIONAMIENTO DE LA FACULTAD</u> Posibilidad o imposibilidad de participación en el funcionamiento de la Facultad y en los asuntos académicos,	S
R. <u>ESTATUS</u> Sensación de cambio de estatus por el hecho de estar estudiando una carrera universitaria,	I
S. <u>INTERES ACADEMICO DE LOS ALUMNOS</u> Interés o falta de interés del alumnado por los asuntos de la vida universitaria,	S
T. <u>TIEMPO DISPONIBLE PARA LOS ESTUDIOS</u> Tiempo suficiente o insuficiente para el correcto cumplimiento de las exigencias académicas,	S

TABLA Nº 8

FACTORES DE SATISFACCION E INSATISFACCION
(Escala "likert")

FACTORES	ASPECTO HIPOTETIZADO
1. El conseguir unos objetivos que se había propuesto.	S
2. La posibilidad de desarrollarse personalmente.	S
3. Las materias estudiadas.	S
4. El estatus alcanzado por el hecho de realizar estudios universitarios.	I
5. Los Planes de Estudio.	I
6. Las calificaciones.	I
7. Las alabanzas o criticas a su trabajo.	S
8. La programación de las asignaturas.	I
9. La iniciativa personal en los trabajos realizados.	S
10. La calidad de la enseñanza impartida.	S
11. La cantidad de prácticas realizadas.	I
12. La cantidad de conocimientos adquiridos.	S
13. Los trabajos realizados.	S
14. La competencia del profesorado.	I
15. Las huelgas de profesores.	I
16. El grado de participación del alumnado en el funcionamiento de la Facultad.	S
17. Las relaciones entre compañeros.	I
18. La forma de evaluar los conocimientos adquiridos.	I
19. Las relaciones humanas profesor-alumno.	I
20. La aplicación futura de los conocimientos adquiridos.	S
21. El nivel de los conocimientos adquiridos.	S
22. La calidad de las prácticas realizadas.	I
23. La organización administrativa de la Facultad.	I
24. El tiempo disponible para dedicarlo a la Universidad.	S
25. El interés de los alumnos por los asuntos académicos.	S

3. PROCEDIMIENTO.

La recogida de datos se realizó, en todos los casos, en las propias aulas donde los alumnos recibían su clase, participando éstos en forma voluntaria, puesto que se les ofrecía la posibilidad de abandonar el aula si no deseaban colaborar en la investigación.

En primer lugar, el profesor que había cedido su hora hacía una breve introducción, presentando a los experimentadores y subrayando el carácter voluntario de la participación en la investigación. A continuación, la experimentadora se dirigía a los sujetos para exponerles brevemente el motivo del estudio, darles una serie de indicaciones sobre lo que se debía hacer, y pedirles su colaboración, indicándoles que respondieran individual y sinceramente.

A fin de conseguir un mayor grado de colaboración, y que los sujetos no se sintieran cohibidos ante las características de determinadas preguntas, se indicó que podían sustituir su nombre por un seudónimo o clave, con la condición obvia de que mantuvieran el mismo en todos los cuestionarios. Al mismo tiempo, se les garantizó el secreto sobre las contestaciones de cada uno, puesto que serían consideradas en conjunto (y no individualmente), y se les informó de que el Decanato estaba al tanto de la investigación y objetivos que se pretendían lograr.

El orden de presentación de los cuestionarios se decidió previamente a la aplicación, en orden a controlar la posible influencia contaminadora de la variable "Error Progresivo". Así, a unos grupos se les presentó en primer lugar el cuestionario I-E, y posteriormente el cuestionario de Satisfacción, mientras que a otros les fueron aplicados en orden inverso.

Las instrucciones específicas para cada uno de los cuestionarios iban impresas en los propios ejemplares, tal y como se puede apreciar en los reproducidos en el Anexo de la presente Tesis Doctoral. Se pidió a los sujetos que leyeran dichas instrucciones antes de comenzar; se les dieron unas instrucciones generales, y se les informó de que si tenían alguna duda levantarán la mano, a fin de que la experimentadora o alguno de los ayudantes se acercaran a resolverla.

Finalizada la recogida de datos, se les agradecía su colaboración, y se les informaba *in extenso* sobre los objetivos de la investigación, contestando a todas las preguntas que formularon.

No se estableció límite de tiempo para contestar los cuestionarios, puesto que, por sus propias características, no se precisaba. Así pues, los sujetos emplearon cuanto les fue necesario, no llegando a agotarse, en ningún caso, el tiempo cedido por profesores y facultades.

El equipo de aplicadores estuvo compuesto siempre por una mujer, que actuó como examinadora, convenientemente adiestrada en la aplicación de estas pruebas, y dos o tres ayudantes, generalmente varón y mujer, o varón y dos mujeres, dependiendo de la amplitud del grupo en que se aplicarían las pruebas. Todos los ayudantes estaban familiarizados con las pruebas a aplicar, a fin de que pudieran, en un momento dado, sustituir a la examinadora en la tarea de resolver dudas, aparte de encargarse de la distribución y recogida de los cuestionarios, una vez contestados por los sujetos.

VI. RESULTADOS

1. CORRECCION DE LAS PRUEBAS
Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS

El cuestionario para medida del Locus de Control (I-E) fue corregido de acuerdo al procedimiento indicado por ROTTER (1966), por lo que no nos extenderemos en ello. Las puntuaciones obtenidas fueron consideradas en la siguiente forma:

- Los sujetos que obtuvieron las puntuaciones más altas, fueron considerados como poseedores de un Locus de Control EXTERNO.
- Los sujetos que obtuvieron las puntuaciones más bajas, fueron considerados como poseedores de un Locus de Control INTERNO.

En cuanto a los cuestionarios para medida de la satisfacción y la insatisfacción, el procedimiento seguido fue el siguiente:

a.- Cuestionario "incidente crítico".

En primer lugar, calculamos el número de veces que cada factor era mencionado como causa de satisfacción y el número de veces que era mencionado como causa de insatisfacción, así como el número de veces que el resultado era ambivalente para, seguidamente, calcular el porcentaje que dichas frecuencias representaban sobre el total de factores mencionados como causas de satisfacción, insatisfacción y ambivalencia, respectivamente.

Estos cálculos se realizaron con la muestra total, así como en los grupos compuestos por el 30 % superior y el 30 % inferior de los sujetos en la variable "Locus de Control", tanto por cursos (1º a 5º), turnos (mañana y tarde), y total, en ambas facultades. En la tabla nº 9 se muestra el número de sujetos incluido en cada uno de los grupos resultantes.

De esta forma se pudo conocer la importancia concedida a cada factor por los estudiantes de Veterinaria y Ciencias Matemáticas, para los de Locus de Control Interno y Externo, en cada uno de los cursos y turnos.

Estos datos permitieron establecer conclusiones acerca de la relevancia de la variable "Locus de Control" sobre las causas productoras de satisfacción e insatisfacción en estos estudiantes.

TABLA Nº 9

COMPOSICION DE LA MUESTRA
LOCUS DE CONTROL

		F A C U L T A D			
		VETERINARIA	MATEMATICAS		
C U R S O	1º	8	26	Internos	L
		8	26	Externos	
	2º	74	20	Internos	C
		74	21	Externos	
	3º	41	20	Internos	U
		40	19	Externos	
	4º	56	13	Internos	S
		56	13	Externos	
	5º	15	12	Internos	D
		15	12	Externos	
T U R N O	MANANA	112	57	Internos	C
		111	57	Externos	
	TARDE	81	34	Internos	O
		80	34	Externos	
	TOTALES	193	91	Internos	N
		191	91	Externos	

Ahora bien, esto no era suficiente para decidir si un factor determinado se debía clasificar como Satisfactor, Insatisfactor o Ambivalente. Era necesario tener en cuenta, tal y como señalan REDONDO (1982), PEREDA y REDONDO (1983), PEREDA, REDONDO y LILLO (1984), GARCIA (1985), y PEREDA, REDONDO, CONESA, EGEA y TORTOSA (1986), que la importancia de cada factor, esto es, el número total de veces que es mencionado por los sujetos, podría ser una importante variable contaminadora a la hora de determinar si su tendencia intrínseca era la de actuar como *S* o *I*. Era necesario, pues, proceder al análisis "intrafactores" de los resultados obtenidos, análisis que permitiría conocer la verdadera tendencia *S* o *I* de cada factor, independientemente de su importancia.

Para ello, se trabajó de la siguiente forma:

1. Se determinó el número de veces que cada sujeto mencionaba el factor como satisfactor (N_s), y como insatisfactor (N_i).
2. Se restaron $N_s - N_i$.
3. Se determinó el valor del factor para cada sujeto; así:
.Si $N_s > N_i$, el factor se clasificaba como *S* en ese sujeto.
.Si $N_s < N_i$, el factor se clasificaba como *I* en ese sujeto.
.Si $N_s = N_i$, el factor se clasificaba como Ambivalente (*A*) en ese sujeto.
4. Se halló el número de sujetos que consideraban cada factor como satisfactor (N_s), como insatisfactor (N_i), y como ambivalente (N_a), así como el número de sujetos que lo citaban (N_T).
5. Se calculó la suma total de factores que habían actuado como satisfactores (ΣN_s), como insatisfactores (ΣN_i), y como ambivalentes (ΣN_a), así como la suma total (ΣN_T).
6. Se calcularon los porcentajes que (ΣN_s), (ΣN_i) y (ΣN_a) suponían con relación al total (ΣN_T).

7. Se calcularon los porcentajes que el N_s (P_s), N_i (P_i) y N_a (P_a) de cada factor suponían con respecto al número total de sujetos (N_T) que habían citado dicho factor.
8. Se calculó el estadístico "Z" (AMON, 1984, pág. 131) para cada porcentaje (P_s , P_i , P_a) calculado en el punto "7", utilizando como H_0 los porcentajes encontrados en el punto "6".
9. Se clasificaron los factores como S, I o A, según el criterio que se explicita en la Tabla nº 10, en la que los símbolos representan:
 - + P_s → El porcentaje de sujetos que han considerado el factor como satisfactor es superior al correspondiente a su H_0 .
 - P_s → El porcentaje de sujetos que han considerado el factor como satisfactor es inferior al correspondiente a su H_0 .
 - + P_i → El porcentaje de sujetos que han considerado el factor como insatisfactor es superior al correspondiente a su H_0 .
 - P_i → El porcentaje de sujetos que han considerado el factor como insatisfactor es inferior al correspondiente a su H_0 .
 - + P_a → El porcentaje de sujetos que han considerado el factor como ambivalente es superior al correspondiente a su H_0 .
 - P_a → El porcentaje de sujetos que han considerado el factor como ambivalente es inferior al correspondiente a su H_0 .
 - $P < .05$ El porcentaje es significativamente superior o inferior al correspondiente a su H_0 .
 - $P > .05$ El porcentaje no es significativamente superior o inferior al correspondiente a su H_0 .
 - S# → El factor se considera como "con tendencia a actuar como satisfactor".
 - I# → El factor se considera como "con tendencia a actuar como insatisfactor".
 - A/S → El factor se considera como ambivalente, aunque con tendencia a actuar como satisfactor.
 - A/I → El factor se considera como ambivalente, aunque con tendencia a actuar como insatisfactor.

- S → El factor es satisfactor.
- I → El factor es insatisfactor.
- A → El factor es ambivalente.

10. Se halló la diferencia (d) entre las "Z" (calculadas en el punto 8) entre satisfacción e insatisfacción, en cada factor clasificado como S o I, para determinar su importancia como tal.

TABLA Nº 10

CRITERIO SEGUIDO PARA CLASIFICAR LOS FACTORES EN S, I o A.

		+P _s (p < ,05)	+P _s (p > ,05)	-P _s (p < ,05)	-P _s (p > ,05)
	+P _A (p < ,05)	A	A/I	I#	I#
	+P _A (p > ,05)	A	I	I	I
+P _I (p < ,05)	-P _A (p < ,05)	A	I	I	I
	-P _A (p > ,05)	A	I	I	I
	+P _A (p < ,05)	A/S	A	A/I	A/I
	+P _A (p > ,05)	S	A	A/I	A/I
+P _I (p > ,05)	-P _A (p < ,05)	S	A	I#	I#
	-P _A (p > ,05)	S	A	I#	I#
	+P _A (p < ,05)	S#	A	A	A
	+P _A (p > ,05)	S	A/S	A	A
-P _I (p < ,05)	-P _A (p < ,05)	S	S#	A	A
	-P _A (p > ,05)	S	S#	A	A
	+P _A (p < ,05)	S#	A	A	A
	+P _A (p > ,05)	S	A/S	A	A
-P _I (p > ,05)	-P _A (p < ,05)	S	S#	A	A
	-P _A (p > ,05)	S	S#	A	A

A partir del valor de la diferencia (d), fueron ordenados los factores, en función de su importancia para producir satisfacción o insatisfacción, sin excluir los que adoptaban un valor ambivalente. A partir de estos órdenes, se calculó la correlación existente entre los distintos grupos (internos vs externos), utilizando el Coeficiente de Correlación Ordinal de SPEARMAN (r_s , o ρ) (AMON, 1984).

b. Cuestionario "likert".

Una vez revisados los protocolos, para comprobar que hubieran sido respondidas todas las cuestiones, se procedió de la siguiente forma:

En primer lugar, y dado que no todos los sujetos (de hecho, aproximadamente un 50 % de ellos) habían respondido a la primera pregunta, se procedió a eliminar ésta de los análisis, puesto que la información que se podría extraer resultaría insuficiente, e incluso engañosa para los objetivos perseguidos en esta investigación.

Con las dos preguntas siguientes se procedió de la siguiente manera, igual para ambas:

1. Se realizó la distribución de frecuencias de las 25 preguntas relativas a las causas de satisfacción, y el de las 25 correspondientes a insatisfacción, dentro de los distintos cursos, turnos, y totales, en cada facultad, valorando los grados de respuesta de 1 a 10 puntos, desde "poca satisfacción" a "muchísima satisfacción" (pregunta 2), y desde "poca insatisfacción" a "muchísima insatisfacción" (pregunta 3).
2. Una vez completadas las distribuciones de frecuencias, se calculó la Mediana (Me) para cada una de las 25 preguntas.
3. Calculadas las medianas, se procedió a ordenarlas de mayor a menor, dentro de cada pregunta, a fin de calcular las diferencias entre satisfacción e insatisfacción y las correspondientes correlaciones entre los distintos grupos.

4. Para hallar el carácter que los sujetos atribuían a cada uno de los ítems, se calculó la significación de diferencias entre la mediana obtenida en cada uno de los grupos para satisfacción e insatisfacción, según el procedimiento detallado por CONOVER (1971). Si la diferencia era significativa, el valor final se adjudicaba en función de cuál fuera mayor (satisfacción o insatisfacción); si la diferencia no era significativa, se adjudicaba al ítem el carácter de ambivalente.
5. El Coeficiente de correlación calculado fue, al igual que en el cuestionario "incidente crítico", el Ordinal de SPEARMAN (r_s o ρ), entre los grupos de sujetos internos y externos, tanto en satisfacción como en insatisfacción.
6. Así mismo, y a fin de comprobar que los factores causantes de satisfacción son distintos de los causantes de insatisfacción, se calcularon los coeficientes de correlación ordinales entre los distintos grupos, pero cruzados; es decir, Internos-satisfacción vs Internos-insatisfacción, y Externos-satisfacción vs Externos-insatisfacción.
7. Como último análisis, se calcularon los coeficientes de correlación ordinal entre los totales, tanto directos como cruzados, a fin de comprobar si los factores causantes de satisfacción e insatisfacción son los mismos para la muestra total que para las submuestras, en función del Locus de Control de los sujetos.

2. HIPOTESIS Nº 1

Las causas de satisfacción y de insatisfacción que muestren los estudiantes universitarios van a variar en función de su locus de control (interno o externo).

En las tablas nº 11 y 12 se presentan los resultados obtenidos acerca de la importancia que conceden a cada factor los sujetos con locus de control interno y externo pertenecientes a las Facultades de Veterinaria y Matemáticas.

Como se puede apreciar en dichas tablas, la importancia de los factores se mantiene constante para los sujetos, independientemente de que éstos tengan un locus de control interno o externo, y esto sucede en los estudiantes de las dos Facultades.

Como ya se comentó, estos análisis no eran suficientes para decidir si un factor se debía clasificar como Satisfactor, Insatisfactor o Ambivalente, por lo que se realizaron los análisis "intrafactores", cuyos resultados para los sujetos con locus de control interno y externo de las dos Facultades estudiadas aparecen en las tablas nº 13, 14, 15 y 16. Igualmente, en la tabla nº 17 se presentan las correlaciones entre los órdenes de los factores en los distintos grupos, y en las tablas nº 18 y 19, las correlaciones entre satisfacción e insatisfacción, obtenidas a partir de los resultados en el cuestionario tipo Likert.

Como se puede apreciar, las ordenaciones de los factores como causantes de satisfacción e insatisfacción en los sujetos con locus de control interno y externo son muy similares, lo que se refleja en la magnitud de las correlaciones obtenidas.

FACULTAD DE VETERINARIA

Se pueden apreciar algunas diferencias interesantes entre los sujetos de ambos grupos. Así, mientras los estudiantes con locus de control interno tienden a encontrar satisfacción en la "Responsabilidad" que se les asigna, para los de locus de control externo este aspecto es ambivalente con tendencia a la satisfacción. Este efecto es lógico si se tiene en cuenta que los sujetos internos prefieren aquellas tareas en las que el resultado depende de su iniciativa personal.

Los factores "Aplicación futura de los estudios" y "Estatus", satisfactores para los sujetos con locus de control externo, son ambivalentes con tendencia a

la satisfacción para los internos, lo que podría explicarse por el mayor conocimiento que poseen éstos sobre su carrera y la posibilidad de acceder al mundo laboral tras la finalización de los estudios, así como la relativamente poca importancia que concederían a las "ventajas" que otorga el poseer una determinada posición en la escala social.

Por otra parte, los factores "Adquisición de conocimientos" e "Interés académico de los alumnos" aparecen como satisfactores para los internos, mientras que son ambivalentes para los externos, lo que resulta lógico si se tiene en cuenta que, entre las características de los sujetos internos, figura la preocupación por conocer lo que realizan, por superarse a sí mismos en su área, y por implicarse realmente en lo que están haciendo, aspectos que los sujetos externos no tienen en tan alta consideración.

FACULTAD DE MATEMATICAS

En estos alumnos se aprecia que el factor "Huelgas de profesores" es insatisfactor entre los internos, mientras que entre los externos es ambivalente con tendencia a la satisfacción, hecho que se puede explicar por la mayor implicación que sienten los internos hacia lo que están estudiando, y la consiguiente ruptura de ritmo que supone una huelga por parte del profesorado.

Una explicación similar, en parte, se podría dar al hecho de que el factor "Trabajo realizado" sea satisfactor para internos y ambivalente con tendencia a la satisfacción para externos, por la mayor implicación de aquéllos con su tarea.

Puede resultar chocante que el factor "Responsabilidad" sea ambivalente con tendencia a la satisfacción para los internos y ambivalente para los externos, y el factor "Interés académico de los alumnos" sea insatisfactor para los internos y ambivalente para los externos, aunque podría explicarse, en ambos casos, por la falta de implicación real de estos alumnos con la vida académica de su Facultad, o por las propias características de funcionamiento de ella, reflejado todo ello en el carácter insatisfactor, común para ambos grupos, que adquiere el factor "Organización y administración de la Facultad".

Por lo tanto, a partir de los resultados expuestos se puede concluir que el locus de control produce ligeras diferencias sobre las causas de satisfacción e insatisfacción expresadas por los estudiantes universitarios, ya que tanto los sujetos internos como los externos tienden a considerar como satisfactores los factores que se han propuesto como "intrínsecos" y como insatisfactores o higienizantes los "extrínsecos", salvo la excepción que supone el factor "Relaciones con los compañeros" que, habiéndose considerado como "extrínseco", actúa como satisfactor para ambos grupos de sujetos en las dos Facultades, y los factor "Interés académico de los alumnos" y "Calificación", que no aparecen como muy definidos, a pesar de considerarse "extrínseco" e "intrínseco", respectivamente. Esto confirma los resultados de las investigaciones de PEREDA, REDONDO y LILLO (1984) y PEREDA, REDONDO, EGEA, CONESA y TORTOSA (1986) sobre la posibilidad de aplicación de la teoría de HERZBERG al ámbito universitario.

TABLA Nº 11

NUMERO DE VECES CITADO CADA FACTOR COMO CAUSA DE
SATISFACCION O INSATISFACCION

TOTAL DE VETERINARIA (N = 384)

INTERNOS							EXTERNOS						
Ns	%s	Ni	%i	Nt	%t	Factor	Ns	%s	Ni	%i	Nt	%t	
37	4,12	135	14,61	172	9,43	A	36	4,44	147	16,15	183	10,64	
31	3,45	96	10,39	127	6,97	B	39	4,81	88	9,67	127	7,38	
135	15,02	40	4,33	175	9,60	C	139	17,16	33	3,63	172	10,00	
93	10,34	58	6,28	151	8,28	D	100	12,35	67	7,36	167	9,71	
32	3,56	111	12,01	143	7,84	E	28	3,46	85	9,34	113	3,57	
3	0,33	12	1,30	15	0,82	F	5	0,62	12	1,32	17	0,99	
25	2,78	4	0,43	29	1,59	G	25	3,09	14	1,54	39	2,27	
106	11,79	13	1,41	119	6,53	H	108	13,33	18	1,98	126	7,33	
112	12,46	49	5,30	161	8,83	I	82	10,12	61	6,70	143	8,31	
89	9,90	18	1,95	107	5,87	J	71	8,77	17	1,87	88	5,12	
7	0,78	99	10,71	106	5,81	K	7	0,86	78	8,57	85	4,94	
12	1,33	53	5,74	65	3,57	L	9	1,11	63	6,92	72	4,19	
21	2,34	80	8,66	101	5,54	M	16	1,98	104	11,43	120	6,98	
72	8,01	46	4,98	118	6,47	N	46	5,68	33	3,63	79	4,59	
44	4,89	13	1,41	57	3,13	O	36	4,44	9	0,99	45	2,62	
41	4,56	12	1,30	53	2,91	P	16	1,98	9	0,99	25	1,45	
6	0,67	31	3,35	37	2,03	Q	9	1,11	28	3,08	37	2,15	
8	0,89	5	0,54	13	0,71	R	16	1,98	5	0,55	21	1,22	
11	1,22	22	2,38	33	1,81	S	13	1,60	12	1,32	25	1,45	
14	1,56	27	2,92	41	2,25	T	9	1,11	27	2,97	36	2,09	
899	100	924	100	1823	100	Total	810	100	910	100	1720	100	

TABLA Nº 12

NUMERO DE VECES CITADO CADA FACTOR COMO CAUSA DE
SATISFACCION O INSATISFACCION

TOTAL DE MATEMATICAS (N = 182)

INTERNOS							EXTERNOS						
Ns	%s	Ni	%i	Nt	%t	Factor	Ns	%s	Ni	%i	Nt	%t	
27	6,92	55	14,40	82	10,62	A	15	4,03	64	15,17	79	9,95	
15	3,85	32	8,38	47	6,09	B	16	4,30	49	11,61	65	8,19	
50	12,82	18	4,71	68	8,81	C	68	18,28	26	6,16	94	11,84	
37	9,49	30	7,85	67	8,68	D	53	14,25	42	9,95	95	11,96	
7	1,79	14	3,66	21	2,72	E	2	0,54	17	4,03	19	2,39	
2	0,51	4	1,05	6	0,78	F	2	0,54	2	0,47	4	0,50	
13	3,33	5	1,31	18	2,33	G	19	5,11	6	1,42	25	3,15	
59	15,13	10	2,62	69	8,94	H	58	15,59	8	1,90	66	8,31	
30	7,69	29	7,59	59	7,64	I	41	11,02	29	6,87	70	8,82	
44	11,28	9	2,36	53	6,87	J	32	8,60	9	2,13	41	5,16	
8	2,05	29	7,59	37	4,79	K	2	0,54	14	3,32	16	2,01	
5	1,28	27	7,07	32	4,14	L	4	1,08	26	6,16	30	3,78	
6	1,54	36	9,42	42	5,44	M	4	1,08	65	15,40	69	8,69	
27	6,92	18	4,71	45	5,83	N	22	5,91	17	4,03	39	4,91	
22	5,64	9	2,36	31	4,02	O	12	3,23	9	2,13	21	2,64	
11	2,82	7	1,83	18	2,33	P	4	1,08	4	0,95	8	1,01	
1	0,26	16	4,19	17	2,20	Q	2	0,54	8	1,90	10	1,26	
7	1,79	1	0,26	8	2,20	R	5	1,34	1	0,24	6	0,76	
8	2,05	13	3,40	21	2,72	S	5	1,34	6	1,42	11	1,39	
11	2,82	20	5,24	31	4,02	T	6	1,61	20	4,74	26	3,27	
390	100	382	100	772	100	Total	372	100	422	100	794	100	

TABLA Nº 13

ANALISIS INTRAFACORES DE LOS SUJETOS
CON LOCUS DE CONTROL INTERNO

TOTAL DE VETERINARIA (N = 193)

Factor	Ns	%s	Ni	%i	Na	%a	Total	Valor	Puesto
A	15	13,39**	85	75,89**	12	10,71	112	I	18
B	17	17,35**	73	74,49**	8	8,16	98	I	16
C	103	74,10**	19	13,67**	17	12,23	139	S	2
D	59	55,66*	30	28,30**	17	16,04*	106	S*	8
E	11	9,32**	91	77,12**	16	13,56	118	I	19
F	2	14,29*	11	78,57*	1	7,14	14	I	13
G	19	82,61**	3	13,04**	1	4,35	23	S	7
H	73	85,88**	3	3,53**	6	7,06	85	S	1
I	80	68,38**	24	20,51**	13	11,11	117	S	4
J	69	81,18**	11	12,94**	5	5,88	85	S	3
K	3	3,53**	79	92,94**	3	3,53	85	I	20
L	6	11,54**	42	80,77**	4	7,69	52	I	15
M	10	11,90**	67	79,76**	7	8,33	84	I	17
N	50	54,94	28	30,77**	13	14,29	91	A/S	9
O	33	73,33**	7	15,56**	5	11,11	45	S	6
P	31	77,50**	6	15,00**	3	7,50	40	S	5
Q	5	14,71**	28	82,35**	1	2,94	34	I	14
R	6	60,00	3	30,00	1	10,00	10	A/S	10
S	15	51,72	12	41,38	2	6,90	29	S*	12
T	20	55,56	15	41,67	1	2,78	36	S*	11
Total	630	44,90	637	45,40	136	9,69	1403		

* p < .05

** p < .01

TABLA Nº 14

ANALISIS INTRAFACORES DE LOS SUJETOS
CON LOCUS DE CONTROL EXTERNO

TOTAL DE VETERINARIA (N = 191)

Factor	Ns	%s	Ni	%i	Na	%a	Total	Valor	Puesto
A	9	7,44**	98	80,99**	14	11,57	121	I	19
B	21	22,58**	64	68,82**	8	8,60	93	I	15
C	113	80,14**	17	12,06**	11	7,80	141	S	1
D	62	52,99*	34	29,06**	21	17,95	117	S*	6
E	15	15,62**	73	76,04**	8	8,33	96	I	16
F	4	26,67	11	73,33	0	0,00	15	I*	13
G	18	62,07*	8	27,59*	3	10,34	29	S	8
H	75	86,21**	7	8,05**	5	5,75	87	S	2
I	52	50,98	36	35,29**	14	13,75*	102	A	9
J	56	76,71**	12	16,44**	5	6,85	73	S	3
K	1	1,54**	59	90,77**	5	7,69	65	I	18
L	7	10,45**	58	86,57**	2	2,98	67	I	17
M	6	6,12**	88	89,80**	4	4,08	98	I	20
N	40	56,34*	29	40,84	2	2,82	71	S	10
O	29	76,32**	7	18,42**	2	5,26	38	S	4
P	14	60,87	7	30,43	2	8,70	23	A/S	11
Q	8	26,67	22	73,33**	0	0,00	30	I	14
R	14	82,35**	3	17,65*	0	0,00	17	S	7
S	9	42,86	10	47,62	2	9,52	21	A	12
T	22	73,33**	6	20,00**	2	6,67	30	S	5
Total	575	43,10	649	48,65	110	8,25	1334		

* p < .05

** p < .01

TABLA Nº 15

ANALISIS INTRAFACORES DE LOS SUJETOS
CON LOCUS DE CONTROL INTERNO

TOTAL DE MATEMATICAS (N = 91)

Factor	Ns	%s	Ni	%i	Na	%a	Total	Valor	Puesto
A	12	22,64**	34	64,15**	7	13,21	53	I	16
B	11	28,21*	27	69,23**	1	2,56	39	I	15
C	41	71,93**	11	19,30**	5	8,77	57	S	3
D	19	39,58	14	29,17*	15	31,25**	48	A	9
E	4	23,53	13	76,47*	0	0,00	17	I	14
F	2	33,33	4	66,67	0	0,00	6	I*	11
G	11	73,33*	3	20,00*	1	6,67	15	S	6
H	41	82,00**	3	6,00**	6	12,00	50	S	1
I	20	43,48	20	43,48	6	13,04	46	A	10
J	36	83,72**	3	6,98**	4	9,30	43	S	2
K	3	10,71**	22	78,57**	3	10,71	28	I	19
L	5	17,86**	22	78,57**	1	3,57	28	I	17
M	2	5,71**	31	88,57**	2	5,71	35	I	20
N	20	55,56	14	38,88	2	5,56	36	S*	7
O	16	69,56*	6	26,09	1	4,35	23	S	5
P	8	53,33	5	33,33	2	13,33	15	A/S	8
Q	1	6,67**	14	93,33**	0	0,00	15	I	18
R	7	87,50*	1	12,50	0	0,00	8	S	4
S	6	31,58	12	63,16	1	5,26	19	I*	12
T	10	35,71	18	64,29*	0	0,00	28	I	13
Total	275	45,16	277	45,48	57	9,36	609		

* p < .05

** p < .01

TABLA Nº 16

ANALISIS INTRAFACORES DE LOS SUJETOS
CON LOCUS DE CONTROL EXTERNO

TOTAL DE MATEMATICAS (N = 91)

Factor	Ns	%s	Ni	%i	Na	%a	Total	Valor	Puesto
A	9	15,25**	46	77,97**	4	6,78	59	I	19
B	8	15,09**	40	75,47**	5	9,43	53	I	18
C	49	66,22**	12	16,22**	13	17,57*	74	S*	2
D	27	42,86	19	30,16**	17	26,98**	63	A	8
E	2	11,11**	16	88,89**	0	0,00	18	I	16
F	2	66,67	0	0,00	1	33,33	3	A/S	9
G	14	77,78**	2	11,11**	2	11,11	18	S	4
H	44	88,88**	4	8,00**	2	4,00	50	S	1
I	25	49,02	16	31,37*	10	19,61*	51	A	6
J	25	75,76**	5	15,15**	3	9,09	33	S	3
K	2	13,33*	13	86,67**	0	0,00	15	I	15
L	2	8,33**	22	91,67**	0	0,00	24	I	17
M	2	3,28**	59	96,72**	0	0,00**	61	I	20
N	19	55,88	12	35,29	3	8,82	34	S*	7
O	10	52,63	7	36,84	2	10,53	19	A/S	10
P	4	50,00	4	50,00	0	0,00	8	A	11
Q	2	20,00	8	80,00*	0	0,00	10	I	13
R	5	83,33*	1	16,67	0	0,00	6	S	5
S	4	44,44	5	55,56	0	0,00	9	A	12
T	5	22,73	16	72,73*	1	4,54	22	I	14
Total	260	41,27	307	48,73	63	10,00	630		

* p < .05

** p < .01

TABLA Nº 17

CORRELACIONES ENTRE SUJETOS CON LOCUS DE CONTROL
INTERNO Y EXTERNO

CUESTIONARIO INCIDENTE CRITICO

		FACULTAD	
		VETERINARIA	MATEMATICAS
C	1º	.607**	.803**
U	2º	.928**	.820**
R	3º	.702**	.786**
S	4º	.931**	.526*
O	5º	.745**	.715**
T			
U	MANANA	.874**	.865**
R			
N	TARDE	.929**	.818**
O			
TOTALES		.890**	.905**

* $p < .05$

** $p < .01$

TABLA Nº 18

CORRELACIONES ENTRE SUJETOS CON LOCUS DE CONTROL
INTERNO Y EXTERNO

CUESTIONARIO TIPO LIKERT

		FACULTAD			
		VETERINARIA		MATEMATICAS	
		SATISFAC.	INSATISF.	SATISFAC.	INSATISF.
C	1º	.769**	.692**	.876**	.864**
U	2º	.972**	.954**	.817**	.831**
R	3º	.951**	.913**	.907**	.765**
S	4º	.920**	.898**	.781**	.737**
O	5º	.823**	.786**	.577**	.399*
T					
U	MANANA	.953**	.958**	.849**	.780**
R					
N	TARDE	.896**	.913**	.830**	.793**
O					
TOTALES		.965**	.951**	.910**	.938**

* $p < .05$

** $p < .01$

TABLA Nº 19

CORRELACIONES ENTRE SATISFACCION E INSATISFACCION

CUESTIONARIO TIPO LIKERT

SUJETOS CON LOCUS DE CONTROL INTERNO Y EXTERNO

		FACULTAD			
		VETERINARIA		MATEMATICAS	
		INTERNOS	EXTERNOS	INTERNOS	EXTERNOS
C	1º	-.757**	-.854**	-.814**	-.964**
U	2º	-.943**	-.932**	-.889**	-.902**
R	3º	-.944**	-.912**	-.883**	-.873**
S	4º	-.912**	-.928**	-.677**	-.882**
O	5º	-.841**	-.822**	-.909**	-.878**
T	MANANA	-.914**	-.943**	-.906**	-.786**
U					
R	TARDE	-.945**	-.943**	-.870**	-.894**
N					
Q					
TOTALES		-.927**	-.945**	-.908**	-.917**

* p < .05

** p < .01

3. HIPOTESIS Nº 2

Las causas de satisfacción e insatisfacción que muestren los estudiantes universitarios van a diferir en función de la carrera que estudian (Veterinaria o Matemáticas), y de esta variable considerada conjuntamente con el locus de control (interno o externo) de los sujetos.

Atendiendo al número de veces que es citado cada factor por los sujetos con locus de control interno y externo que estudian Veterinaria o Matemáticas, cuyos resultados se presentan en las tablas nº 11 y 12, se pueden apreciar algunas diferencias entre las distintas Facultades.

Así, por ejemplo, el factor "Calificación", muy importante para los sujetos externos de ambas Facultades, no tiene tanta relevancia para los sujetos internos. Algo similar ocurre con el factor "Tipo de examen".

La "Realización de prácticas" es muy importante para los internos de Veterinaria, mientras que se sitúa en un plano intermedio para los otros tres grupos.

El factor "Reconocimiento", aunque de relativamente poca importancia para todos los grupos, es más relevante para los externos de ambas Facultades que para los internos.

La "Programación de las asignaturas", factor principal para los internos de Matemáticas, ocupa un lugar intermedio en el resto de los grupos.

Los resultados de los análisis "intrafactores" realizados entre los sujetos con locus de control interno o externo de las dos Facultades estudiadas se presentan en las tablas nº 13, 14, 15 y 16.

Si se compara la consideración que dan a los factores los alumnos con locus de control interno de las Facultades de Veterinaria o Matemáticas, se aprecia que:

- El factor "Responsabilidad" es satisfactor para los alumnos de Veterinaria, mientras que es ambivalente con tendencia a la satisfacción para los de Matemáticas.
- La "Calificación" tiende a causar satisfacción a los alumnos de Veterinaria, siendo un factor ambivalente para los de Matemáticas.
- El factor "Interés académico de los alumnos" tiende a causar insatisfacción a los sujetos de la Facultad de Matemáticas, y satisfacción a los de Veterinaria.

- El factor "Adquisición de conocimientos" es satisfactor para los alumnos de Veterinaria, y ambivalente para los de Matemáticas.
- "Aplicación futura de los estudios" y "Estatus" tiende a causar satisfacción o es satisfactor, respectivamente, para los alumnos de Matemáticas, mientras que son ambivalentes con tendencia a la satisfacción para los de Veterinaria.
- El factor "Tiempo disponible para los estudios" tiende a causar satisfacción en los alumnos de Veterinaria, mientras que se muestra como insatisfactor para los de Matemáticas.

Comparando la consideración que dan a los factores los sujetos con locus de control externo de las dos Facultades, se observa lo siguiente:

- El factor "Responsabilidad" es ambivalente con tendencia a la satisfacción para los alumnos de Veterinaria, mientras que es ambivalente para los de Matemáticas.
- El factor "Trabajo realizado" es satisfactor para los alumnos de Veterinaria, y ambivalente con tendencia a la satisfacción para los de Matemáticas.
- La "Aplicación futura de los estudios" es satisfactor o tiende a causar satisfacción a los alumnos de Veterinaria y Matemáticas, respectivamente.
- Las "Huelgas de profesores" tienden a causar insatisfacción a los sujetos de Veterinaria, mientras que es un factor ambivalente con tendencia a la satisfacción para los de Matemáticas.
- "Tiempo disponible para los estudios" es satisfactor para los alumnos de Veterinaria, e insatisfactor para los de Matemáticas.
- El factor "Calificación" tiende a causar satisfacción a los sujetos de Veterinaria y es ambivalente para los de Matemáticas.

Por lo tanto, se puede decir que el tipo de Carrera universitaria que realizan los sujetos produce algunas diferencias en cuanto a las causas de satisfacción o insatisfacción que expresan los estudiantes, aunque hay que señalar que éstos tienen una característica determinada (locus de control interno o externo).

Analizando las diferencias encontradas en los análisis "intrafactores" realizados en los grupos de estudiantes con locus de control interno y externo de Veterinaria y Matemáticas (Tabla nº 20), se puede apreciar lo siguiente:

- El factor "Adquisición de conocimientos" es satisfactor para los alumnos internos de Veterinaria, mientras que es ambivalente para el resto de los grupos. Parece normal que los alumnos de Veterinaria puedan darse cuenta de la utilidad de los conocimientos que adquieren con más facilidad que los de Matemáticas, ya que estos últimos estudios son más abstractos.
- Igualmente, el factor "Responsabilidad" es satisfactor para los sujetos con locus de control interno de Veterinaria, ambivalente con tendencia a la satisfacción para los externos de Veterinaria y los internos de Matemáticas, y ambivalente para los externos de Matemáticas.
- También se aprecian diferencias con respecto a la consideración del factor "Trabajo realizado" que, siendo satisfactor para los alumnos de Veterinaria de ambos grupos y para los internos de Matemáticas, es ambivalente con tendencia a la satisfacción para los sujetos externos de esta última Facultad. Por lo tanto, parece que el interés de lo que realizan es tan fuerte para los alumnos de Veterinaria, que no se ve afectado por una variable como el locus de control, mientras que en la Facultad de Matemáticas, esta variable sí afecta a la consideración de este factor.
- La "Calificación" es un aspecto que causa satisfacción o tiende a causarla a todos los alumnos de Veterinaria, mientras que es ambivalente para los alumnos de Matemáticas.
- La "Aplicación futura de los estudios", que tiende a causar satisfacción a los alumnos de Matemáticas, es satisfactor para los externos de Veterinaria y ambivalente con tendencia a la satisfacción para los sujetos internos de Veterinaria.

- El "Interés académico de los alumnos" causa insatisfacción a los estudiantes internos de Matemáticas y satisfacción a los internos de Veterinaria, mientras que es considerado como ambivalente por los externos de ambas Facultades.
- El "Tiempo disponible para los estudios" es satisfactor para los sujetos externos de Veterinaria, tiende a causar satisfacción a los internos de esta Facultad, y es insatisfactor para ambos grupos de Matemáticas.
- El factor "Estatus" es ambivalente con tendencia a la satisfacción para los internos de Veterinaria, siendo satisfactor para los externos de esta Facultad y ambos grupos de Matemáticas.

Estas diferencias parecen indicar que el tipo de estudios que realizan los sujetos, conjuntamente con su locus de control, pueden determinar el hecho de que un factor actúe como satisfactor, insatisfactor o ambivalente. Por lo tanto, se puede decir que se confirma la hipótesis planteada, dado que parecen existir diferencias en cuanto a los factores que causan satisfacción o insatisfacción a los estudiantes universitarios, si se tiene en cuenta su locus de control y el tipo de estudios que realizan.

TABLA Nº 20

FACTORES CON DISTINTA CONSIDERACION PARA LOS SUJETOS
CON LOCUS DE CONTROL INTERNO O EXTERNO

FACULTADES DE VETERINARIA Y MATEMATICAS

FACTOR	VETERINARIA		MATEMATICAS	
	INTERNOS	EXTERNOS	INTERNOS	EXTERNOS
D	S#	S#	A	A
F	I	I#	I#	A/S
I	S	A	A	A
N	A/S	S	S#	S#
O	S	S	S	A/S
P	S	A/S	A/S	A
R	A/S	S	S	S
S	S#	A	I#	A
T	S#	S	I	I

4. HIPOTESIS Nº 3

Se espera que se produzcan diferencias entre las causas de satisfacción e insatisfacción de los estudiantes universitarios en función del turno en que realizan sus estudios, y de esta variable considerada conjuntamente con el locus de control de los alumnos.

FACULTAD DE VETERINARIA

En las tablas nº 21 y 22 aparece el número de veces que cada factor ha sido citado como causa de satisfacción o insatisfacción por los sujetos con locus de control interno o externo de los turnos de Mañana y Tarde de la Facultad de Veterinaria.

Como se puede observar en dichas tablas, los sujetos con locus interno y externo que estudian por la Mañana tienden a considerar como más importantes casi los mismos factores, aunque "Calificación" y "Tiempo disponible para los estudios" parecen ser más importantes para los alumnos que tienen un locus de control externo, mientras que con "Responsabilidad" sucede lo contrario.

La principal diferencia que se observa entre los alumnos de ambos grupos del turno de Tarde radica en que, mientras para los internos el factor "Aplicación futura de los estudios" ocupa el 6º lugar en importancia, para los externos ocupa un lugar algo más retrasado. Aunque poco importante para ambos grupos, se puede destacar que "Tiempo disponible para los estudios" es mucho menos considerado por los externos.

Una diferencia interesante entre los sujetos de ambos grupos de los turnos de Mañana y Tarde estriba en que el factor "Relaciones humanas profesor-alumno", que en los alumnos del turno de Mañana y con locus externo aparece como el tercero más citado, en los sujetos del turno de Tarde y externos aparece sólo en 9º lugar, el 7º en los internos de la Tarde, y el 6º en los internos de la Mañana.

"Tiempo disponible para los estudios", dentro de que no es muy considerado por todos los grupos, aparece el 13º en los externos de la Mañana y el 18º en los externos de la Tarde, mientras que es el 17º y el 14º para los internos de Mañana y Tarde, respectivamente.

En las tablas nº 23, 24, 25 y 26 se presentan los resultados de los análisis "intrafactores" realizados para los sujetos con locus de control interno y externo de los distintos turnos de la Facultad de Veterinaria.

Como se puede observar en dichas tablas, aparecen algunas diferencias entre los sujetos internos y externos del turno de Mañana. Así, mientras el factor "Calificación" es satisfactor para los que tienen un locus interno, los externos lo consideran ambivalente. Igualmente, el factor "Reconocimiento" también es satisfactor para los internos, y ambivalente con tendencia a la satisfacción para los externos. También aparecen diferencias con respecto a la consideración del factor "Adquisición de conocimientos", que tiende a la satisfacción en los internos y es ambivalente con tendencia a la satisfacción para los externos.

El factor "Estatus" es ambivalente con tendencia a la satisfacción para los internos, mientras que es satisfactor para los alumnos externos. "Interés académico de los alumnos", por su parte, es satisfactor para los internos y ambivalente para los externos.

Entre los estudiantes del turno de Tarde también se observan algunas diferencias. Los factores "Adquisición de conocimientos" y "Responsabilidad", claramente satisfactores para los sujetos con locus interno, son considerados por los externos como ambivalentes con tendencia a la satisfacción. "Aplicación futura de los estudios" es considerado como ambivalente por los sujetos internos, y ambivalente con tendencia a la satisfacción por los externos. También, los sujetos con locus interno consideran ambivalente con tendencia a la insatisfacción el factor "Interés académico de los alumnos", mientras que es ambivalente para los sujetos externos.

Los factores "Calificación" y "Estatus", ambivalentes para los internos, tienden a la satisfacción entre los sujetos externos. Por otro lado, los factores "Huelgas de profesores" y "Tiempo disponible para los estudios", ambivalente con tendencia a la satisfacción y tendente a la insatisfacción, respectivamente, para los internos, tienden a la insatisfacción, el primero, y a la satisfacción, el segundo, entre los sujetos externos.

Por lo tanto, parece que vuelven a confirmarse los resultados que se exponían con respecto a la Hipótesis nº 1.

Si se compara la consideración de cada uno de los factores para los sujetos con locus de control interno de ambos turnos, se aprecia que el "Interés académico de los alumnos" es un factor ambivalente con tendencia a la insatisfacción para

los alumnos de Tarde, mientras que es satisfactor para los de Mañana. "Calificación" y "Aplicación futura de los estudios" causan satisfacción a los sujetos del turno de Mañana, mientras que son ambivalentes para los de Tarde.

El factor "Huelgas de profesores", claramente insatisfactor para los de Mañana, es ambivalente con tendencia a la satisfacción para los de Tarde. "Estatus" es ambivalente para los alumnos de la Tarde, mientras que ambivalente con tendencia a la satisfacción para los de Mañana. "Tiempo disponible para los estudios" es satisfactor para los alumnos de la Mañana, y tiende a ser insatisfactor para los de la Tarde.

Teniendo en cuenta la consideración que de cada uno de los factores tienen los alumnos con locus de control externo de ambos turnos, se observa que los factores "Aplicación futura de los estudios" y "Responsabilidad", satisfactor y tendiente a la satisfacción, respectivamente, para los sujetos de la Mañana, son ambivalentes con tendencia a la satisfacción para los de Tarde.

La "Calificación" tiende a causar satisfacción a los sujetos del turno de Tarde, mientras que los de Mañana lo consideran como un factor ambivalente. El factor "Reconocimiento" es ambivalente con tendencia a la satisfacción para los alumnos de Mañana y tiende a causar satisfacción a los de Tarde.

Así, en la Facultad de Veterinaria, las diferencias en cuanto a los factores que causan satisfacción o insatisfacción son muy pocas si solamente se tiene en cuenta el turno en que estudian los sujetos, aunque hay que decir que esto sucede en dos grupos de sujetos particulares (con locus de control interno y externo).

Si se comparan las causas de satisfacción e insatisfacción de los sujetos con locus de control interno y externo de ambos turnos, se observan las siguientes diferencias en cuanto a la consideración de los factores estudiados (Tabla nº 27):

- El factor "Calificación" es satisfactor para los alumnos internos de Mañana, externos de Mañana e internos de Tarde, y tiende a la satisfacción para los externos de la Tarde.

- El factor "Aplicación futura de los estudios" es satisfactor en los grupos de Mañana, y ambivalente con tendencia a la satisfacción y ambivalente, respectivamente, para los externos e internos de la Tarde.
- El factor "Responsabilidad" es satisfactor o con tendencia a serlo, salvo en el grupo de sujetos externos del turno de Tarde, donde es ambivalente con tendencia a la satisfacción.
- El factor "Adquisición de conocimientos" es considerado ambivalente con tendencia a la satisfacción por los sujetos externos de ambos turnos, siendo satisfactor o tendente a la satisfacción para los sujetos internos de Tarde y Mañana, respectivamente.
- El "Interés académico de los alumnos" es ambivalente con tendencia a la insatisfacción para los internos del turno de Tarde, ambivalente para los externos de ambos turnos, y satisfactor para los internos del turno de Mañana.
- "Huelgas de profesores" es insatisfactor para los internos de Mañana, tiende a causar insatisfacción en los externos de ambos grupos, y es ambivalente con tendencia a la satisfacción para los internos del turno de Tarde.
- El factor "Reconocimiento" es satisfactor para los sujetos internos de ambos turnos, y ambivalente con tendencia a la satisfacción y tendente a la satisfacción, respectivamente, para los externos de Mañana y Tarde.
- "Tiempo disponible para los estudios" es satisfactor para los grupos del turno de Mañana, tiende a la satisfacción en los externos de la Tarde, y tiende a la insatisfacción en los internos de la Tarde.

Igualmente, los sujetos con locus de control interno del turno de Mañana es el grupo en que mejor se observa que los factores considerados como "intrínsecos" tienden a causar satisfacción, mientras que los "extrínsecos" tienden a causar insatisfacción. En los otros tres grupos también se aprecia este efecto, pero en todos ellos se encuentra algún factor "intrínseco" que es causante de insatisfacción o, al menos, que tiende a serlo, y alguno "extrínseco" que causa satisfacción.

Por lo tanto parece que, entre los estudiantes de Veterinaria, el locus de control y el turno en que estudian determinan la existencia de algunas diferencias en los aspectos causantes de satisfacción o insatisfacción.

FACULTAD DE MATEMATICAS

Los resultados obtenidos con respecto a la importancia de cada uno de los factores para los sujetos con locus de control interno y externo de los turnos de Mañana y Tarde de la Facultad de Matemáticas se presentan en las tablas nº 28 y 29.

En este caso, no parecen existir diferencias significativas entre la importancia que dan a los distintos factores los sujetos con locus de control interno y externo del turno de Mañana, mientras que entre los alumnos del turno de Tarde sí aparecen diferencias relevantes. Así, los factores "Relaciones con los compañeros" y "Calificación", los más importantes para los externos, sólo alcanzan la consideración de 5º y 7º, respectivamente, para los internos. Algo parecido sucede con el factor "Relaciones humanas profesor-alumno", que ocupa el 5º lugar en importancia para los externos y el 10º para los internos, o el factor "Reconocimiento", 11º para los externos y 17º para los internos.

Por el contrario, los factores "Logro", "Aplicación futura de los estudios", "Posibilidad de desarrollo personal" y "Organización administrativa de la Facultad", 2º, 3º, 5º y 9º en importancia, respectivamente, para los internos, sólo alcanzan la consideración de 7º, 10º, 9º y 14º para los externos, en función del número de veces que fueron citados como causa de satisfacción o insatisfacción.

Si se compara la importancia de los factores estudiados en los sujetos con locus de control interno de los turnos de Mañana y Tarde se observan diferencias: el factor "Calificación", 2º en importancia para los de Mañana, sólo alcanza el 7º lugar para los de tarde. "Adquisición de conocimientos", sin embargo, es 3º en importancia para los de Tarde, quedando relegado al 10º puesto por los de Mañana. Finalmente, el factor "Trabajo realizado" se sitúa en un plano medio para ambos turnos, aunque más importante (9º) para los de Mañana que para los de Tarde (14º).

Si se compara entre los sujetos locus de control externo de ambos turnos, se observan menos diferencias aún, puesto que sólo aparecen algunas en los factores "Realización de prácticas" y "Programación de las asignaturas" (11º y 14º, respectivamente, para los alumnos del turno de Mañana, y 16º y 8º para los de Tarde).

Los resultados de los análisis "intrafactores" realizados entre los sujetos con locus de control interno y externo de ambos turnos de la Facultad de Matemáticas se presentan en las tablas nº 30, 31, 32 y 33.

En dichas tablas se observan algunas diferencias entre los sujetos con locus de control interno y externo del turno de Mañana. Así, el factor "Competencia del profesorado" es insatisfactor para los que tienen un locus de control externo, y ambivalente con tendencia a la insatisfacción para los internos. El factor "Adquisición de conocimientos" es ambivalente con tendencia a la insatisfacción para los internos, y satisfactor para los externos.

"Responsabilidad" tiende a la satisfacción entre los sujetos internos y a la insatisfacción entre los externos, mientras que "Tiempo disponible para los estudios", también tendente a la insatisfacción para los externos, se muestra como ambivalente entre los internos.

Entre los sujetos del turno de Tarde también se observan más diferencias. "Relaciones humanas profesor-alumno" y "Huelgas de profesores", tendentes a la insatisfacción en los internos, se muestran como ambivalente con tendencia a la insatisfacción y ambivalente con tendencia a la satisfacción, respectivamente, entre los externos.

"Calificación", "Realización de prácticas" y "Responsabilidad", ambivalentes para los alumnos con locus de control interno, se muestran como ambivalente con tendencia a la satisfacción, insatisfactor y tendente a la insatisfacción, respectivamente, para los externos.

Por otro lado, "Aplicación futura de los estudios", "Trabajo realizado" y "Estatus", tendentes a la satisfacción entre los internos, se muestran, respectivamente, como ambivalente con tendencia a la insatisfacción, ambivalente con tendencia a la satisfacción y ambivalente para los sujetos con locus externo.

"Organización administrativa de la Facultad" e "Interés académico de los alumnos", ambivalentes con tendencia a la insatisfacción según los sujetos internos, son insatisfactor y tendente a la satisfacción, respectivamente, para los externos. Finalmente, el factor "Adquisición de conocimientos", ambivalente para los externos, es ambivalente con tendencia a la satisfacción para los alumnos con locus de control interno.

Por lo tanto, también en este caso los resultados parecen confirmar la Hipótesis nº 1.

Atendiendo a la consideración que de cada uno de los factores tienen los sujetos con locus de control interno de ambos turnos, se aprecian las siguientes diferencias:

- El factor "Huelgas de profesores" tiende a la satisfacción para los alumnos de Mañana y a la insatisfacción para los de Tarde.
- El "Interés académico de los alumnos" tiende a causar insatisfacción a los sujetos del turno de Mañana, mientras que es considerado como un factor ambivalente con tendencia a la insatisfacción por los de Tarde.
- El factor "Reconocimiento" tiende a la satisfacción para los de Mañana y es ambivalente para los alumnos de Tarde.
- La "Realización de prácticas" causa insatisfacción a los sujetos del turno de Mañana, siendo ambivalente para los de Tarde.
- "Competencia del profesorado", insatisfactor para los alumnos de Tarde, es ambivalente con tendencia a la insatisfacción para los de Mañana.
- El factor "Reconocimiento", ambivalente con tendencia a la satisfacción para los de Mañana, es satisfactor para los de Tarde.
- "Adquisición de conocimientos", ambivalente con tendencia a la satisfacción para los alumnos de la Tarde, es ambivalente con tendencia a la insatisfacción para los de la Mañana.

- "Organización administrativa de la Facultad", insatisfactor en el turno de Mañana, es ambivalente con tendencia a la insatisfacción en el de Tarde.
- El factor "Tiempo disponible para los estudios" es ambivalente para los alumnos del turno de la Mañana, y es causa de insatisfacción en los del turno de la Tarde.

Si se comparan ahora las consideraciones de cada uno de los factores para los sujetos con locus de control externo de los turnos de Mañana y Tarde, se obtienen las siguientes diferencias:

- El factor "Reconocimiento" causa satisfacción a los sujetos del turno de Tarde, siendo ambivalente con tendencia a la satisfacción para los de Mañana.
- El factor "Responsabilidad" tiende a ser insatisfactor para los de Mañana y tiende a la satisfacción en los de Tarde.
- El "Trabajo realizado" tiende a causar satisfacción a los alumnos del turno de Mañana y es ambivalente con tendencia a la satisfacción en los de Tarde.
- Los factores "Estatus" y "Aplicación futura de los estudios" son satisfactores para los sujetos del turno de Mañana mientras que, para los de Tarde, el primero es ambivalente, y el segundo ambivalente con tendencia a la insatisfacción.
- El factor "Interés académico de los alumnos" tiende a causar insatisfacción a los sujetos que pertenecen al turno de Mañana, mientras que tiende a la satisfacción para los de Tarde.
- El factor "Relaciones humanas profesor-alumno" es ambivalente con tendencia a la insatisfacción para los sujetos del turno de Tarde, mientras que causa una clara insatisfacción a los de Mañana.
- "Calificación" y "Huelgas de profesores", ambivalentes con tendencia a la satisfacción para los alumnos de Tarde, son, respectivamente, ambivalente y tendente a causar satisfacción para los de Mañana.

- La "Adquisición de conocimientos", satisfactor en el turno de Mañana, es ambivalente en el de Tarde.

Es obvio que, entre los sujetos con locus externo que pertenecen a turnos distintos, se producen más diferencias en cuanto a la consideración de los factores, que entre los que tienen un locus interno y realizan sus estudios en los turnos de Mañana o Tarde. Esto puede indicar que el hecho de tener un locus de control interno tiene más peso que el pertenecer a un turno distinto, a la hora de que un determinado factor sea causa de satisfacción o insatisfacción, mientras que las diferentes características de los sujetos que pueden existir por el hecho de pertenecer al turno de Mañana o al de Tarde determinan en mayor grado el que un factor sea satisfactor, insatisfactor o ambivalente, que el tener un locus de control externo.

Comparando las causas de satisfacción e insatisfacción de los estudiantes con locus de control interno y externo de ambos turnos (Tabla nº 34), se observa que:

- La consideración del factor "Aplicación futura de los estudios" es distinta en cada uno de los grupos, siendo satisfactor para los externos del turno de Mañana, ambivalente con tendencia a la insatisfacción para los externos del turno de Tarde, y con tendencia a ser satisfactor para los sujetos internos de ambos turnos.
- Con respecto al factor "Trabajo realizado", tiende a causar satisfacción a los alumnos externos de Mañana e internos de Tarde, mientras que es considerado como ambivalente con tendencia a la satisfacción por los sujetos externos del turno de Tarde, y causa satisfacción a los sujetos internos del turno de Mañana.
- El factor "Estatus" tiende a causar satisfacción a los alumnos con locus de control interno de ambos turnos, mientras que es satisfactor para los externos del turno de Mañana, y ambivalente para los externos del turno de Tarde.

- La "Adquisición de conocimientos" tiende a causar satisfacción a los sujetos externos de la Mañana, mientras que es ambivalente con tendencia a la satisfacción para los sujetos con locus de control interno de Tarde, siendo ambivalente para los sujetos con locus de control externo de este último turno y ambivalente con tendencia a la insatisfacción para los internos del turno de Mañana.
- El factor "Reconocimiento" es claramente satisfactor para los estudiantes del turno de Tarde, independientemente de su locus de control, mientras que los alumnos del turno de Mañana lo consideran como ambivalente con tendencia a la satisfacción.
- El factor "Responsabilidad" tiende a ser satisfactor para los sujetos con locus de control externo de Tarde y locus de control interno de Mañana, siendo ambivalente para los internos de Tarde, y tiende a causar insatisfacción en los alumnos con locus externo de la Mañana.
- El "Interés académico de los alumnos" es considerado como ambivalente con tendencia a la satisfacción por los internos del turno de Tarde, tendente a la insatisfacción por ambos grupos de la Mañana, y tendente a la satisfacción por los externos del turno de Tarde.
- Las "Huelgas de profesores" es un factor ambivalente con tendencia a la satisfacción para los estudiantes con locus de control externo del turno de Tarde, mientras que tiende a causar insatisfacción a los alumnos de la Mañana, y tiende a causar insatisfacción a los alumnos con locus de control interno del turno de Tarde.
- "Organización administrativa de la Facultad" es satisfactor para los internos de la Mañana y externos de la Tarde, mientras que tiende a causar insatisfacción o es ambivalente con tendencia a la insatisfacción en los externos de Mañana e internos de Tarde, respectivamente.
- El factor "Tiempo disponible para los estudios" es ambivalente para los sujetos internos del turno de Mañana, tiende a causar insatisfacción en los externos de ambos turnos, y es insatisfactor para los internos de Tarde.

- "Competencia del profesorado" es insatisfactor para todos los grupos, salvo los internos de la Mañana, que lo consideran ambivalente con tendencia a la insatisfacción.
- Algo parecido sucede con "Realización de prácticas", insatisfactor para todos los grupos salvo los internos del turno de Tarde, donde aparece como ambivalente.
- "Relaciones humanas profesor-alumno" es insatisfactor para los estudiantes de la Mañana, mientras que tiende a causar insatisfacción o es ambivalente con tendencia a la insatisfacción para los internos y externos del turno de Tarde, respectivamente.

Al igual que sucedía en la Facultad de Veterinaria, en este caso también se puede apreciar que, entre los sujetos con locus de control interno de ambos turnos, los factores que se han considerado como "intrínsecos" tienden a causar satisfacción y los "extrínsecos" insatisfacción, mientras que esta tendencia no resulta tan clara entre los sujetos con locus externo.

Por lo tanto, también en el caso de los estudiantes de Matemáticas se puede afirmar que existen diferencias en las causas de satisfacción e insatisfacción que encuentran en su vida universitaria en función del locus de control y del turno en que realizan sus estudios.

TABLA Nº 21

NUMERO DE VECES CITADO CADA FACTOR COMO CAUSA
DE SATISFACCION O INSATISFACCION

VETERINARIA, TURNO MAÑANA (N = 223)

INTERNOS							EXTERNOS						
Ns	%s	Ni	%i	Nt	%t	Factor	Ns	%s	Ni	%i	Nt	%t	
24	4,76	74	13,73	98	9,40	A	22	4,66	82	15,41	104	10,36	
16	3,17	56	10,39	72	6,90	B	29	6,14	60	11,28	89	8,86	
69	13,69	24	4,45	93	8,92	C	81	17,16	24	4,51	105	10,46	
56	11,11	35	6,49	91	8,72	D	48	10,17	41	7,71	89	8,86	
17	3,37	68	12,62	85	8,15	E	10	2,12	46	8,65	56	5,58	
0	0,00	10	1,86	10	0,96	F	2	0,42	6	1,13	8	0,80	
13	2,58	1	0,19	14	1,34	G	15	3,18	8	1,50	23	2,29	
57	11,31	8	1,48	65	6,23	H	62	13,14	11	2,07	73	7,27	
67	13,29	28	5,19	95	9,11	I	46	9,75	37	6,95	83	8,27	
51	10,12	12	2,23	63	6,04	J	44	9,32	8	1,50	52	5,18	
5	0,99	55	10,20	60	5,75	K	2	0,42	38	7,14	40	3,98	
7	1,39	29	5,38	36	3,45	L	7	1,48	33	6,20	40	3,98	
11	2,18	44	8,16	55	5,27	M	12	2,54	58	10,90	70	6,97	
38	7,54	23	4,27	61	5,85	N	31	6,57	20	3,76	51	5,08	
25	4,96	7	1,30	32	3,07	O	20	4,24	4	0,75	24	2,39	
25	4,96	10	1,86	35	3,36	P	12	2,54	6	1,13	18	1,79	
3	0,60	22	4,08	25	2,40	Q	3	0,64	17	3,20	20	1,99	
7	1,39	4	0,74	11	1,05	R	13	2,75	4	0,75	17	1,69	
8	1,59	15	2,78	23	2,21	S	7	1,48	6	1,13	13	1,29	
5	0,99	14	2,60	19	1,82	T	6	1,27	23	4,32	29	2,89	
504	100	539	100	1043	100	Total	472	100	532	100	1004	100	

TABLA Nº 22

NUMERO DE VECES CITADO CADA FACTOR COMO CAUSA
DE SATISFACCION O INSATISFACCION

VETERINARIA, TURNO TARDE (N = 161)

INTERNOS							EXTERNOS						
Ns	%s	Ni	%i	Nt	%t	Factor	Ns	%s	Ni	%i	Nt	%t	
13	3,29	61	15,84	74	9,49	A	14	4,14	65	17,20	79	11,03	
15	3,80	40	10,39	55	7,05	B	10	2,96	28	7,41	38	5,31	
66	16,71	16	4,16	82	10,51	C	58	17,16	9	2,38	67	9,36	
37	9,37	23	5,97	60	7,69	D	52	15,38	26	6,88	78	10,89	
15	3,80	43	11,17	58	7,43	E	18	5,33	39	10,32	57	7,96	
3	0,76	2	0,52	5	0,64	F	3	0,89	6	1,59	9	1,26	
12	3,04	3	0,78	15	1,92	G	10	2,96	6	1,59	16	2,23	
49	12,40	5	1,30	54	6,92	H	46	13,61	7	1,85	53	7,40	
45	11,39	21	5,45	66	8,46	I	36	10,65	24	6,35	60	8,38	
38	9,62	6	1,56	44	5,64	J	27	7,99	9	2,38	36	5,03	
2	0,51	44	11,43	46	5,90	K	5	1,48	40	10,58	45	6,28	
5	1,27	24	6,23	29	3,72	L	2	0,59	30	7,94	32	4,47	
10	2,53	36	9,35	46	5,90	M	4	1,18	46	12,17	50	6,98	
34	8,61	23	5,97	57	7,31	N	15	4,44	13	3,44	28	3,91	
19	4,81	6	1,56	25	3,21	O	16	4,73	5	1,32	21	2,93	
16	4,05	2	0,52	18	2,31	P	4	1,18	3	0,79	7	0,98	
3	0,76	9	2,34	12	1,54	Q	6	1,78	11	2,91	17	2,37	
1	0,25	1	0,26	2	0,26	R	3	0,89	1	0,26	4	0,56	
3	0,76	7	1,82	10	1,28	S	6	1,78	6	1,59	12	1,68	
9	2,28	13	3,38	22	2,82	T	3	0,89	4	1,06	7	0,98	
395	100	385	100	780	100	Total	338	100	378	100	716	100	

TABLA Nº 23

ANALISIS INTRAFACORES DE LOS SUJETOS
CON LOCUS DE CONTROL INTERNO

VETERINARIA, TURNO MAÑANA (N = 112)

Factor	Ns	%s	Ni	%i	Na	%a	Total	Valor	Puesto
A	8	12,70**	46	73,01**	9	14,29	63	I	18
B	11	18,97**	46	79,31**	1	1,72	58	I	17
C	53	69,74**	13	17,11**	10	13,16	76	S	2
D	36	58,06*	19	30,65*	7	11,29	62	S	8
E	5	7,25**	56	81,16**	8	11,59	69	I	20
F	0	0,00**	10	100,00**	0	0,00	10	I	13
G	9	90,00**	1	10,00*	0	0,00	10	S	7
H	41	87,23**	1	2,13**	5	10,64	47	S	1
I	48	67,61**	12	16,90**	11	15,49*	71	S*	4
J	42	77,78**	9	16,67**	3	5,56	54	S	3
K	3	6,38**	43	91,49**	1	2,13	47	I	19
L	2	7,14**	22	78,57**	4	14,29	28	I	15
M	6	13,04**	37	80,43**	3	6,52	46	I	16
N	29	59,18*	16	32,65	4	8,16	49	S	10
O	21	75,00**	6	21,43**	1	3,57	28	S	5
P	19	73,08**	6	19,23**	2	7,69	26	S	6
Q	2	9,09**	19	86,36**	1	4,55	22	I	14
R	5	62,50	2	25,00	1	12,50	8	A/S	12
S	14	66,67*	6	28,57	1	4,76	21	S	11
T	13	72,22*	5	27,78	0	0,00	18	S	9
Total	367	45,14	374	46,00	72	8,86	813		

* p < .05

** p < .01

TABLA Nº 24

ANALISIS INTRAFACORES DE LOS SUJETOS
CON LOCUS DE CONTROL EXTERNO

VETERINARIA, TURNO MAÑANA (N = 111)

Factor	Ns	%s	Ni	%i	Na	%a	Total	Valor	Puesto
A	7	9,86**	57	80,28**	7	9,86	71	I	19
B	14	22,58**	41	66,13**	7	11,29	62	I	15
C	63	75,00**	13	15,48**	8	9,52	84	S	1
D	30	46,15	22	33,85*	13	20,00**	65	A	10
E	5	10,20**	40	81,63**	4	8,16	49	I	17
F	2	25,00	6	75,00	0	0,00	8	I#	13
G	10	62,50	4	25,00	2	12,50	16	A/S	8
H	44	86,27**	5	9,80**	2	3,92	51	S	2
I	29	49,15	22	37,29	8	13,56	59	A/S	11
J	36	81,82**	6	13,64**	2	4,55	44	S	3
K	0	0,00**	30	93,75**	2	6,25	32	I	18
L	5	13,16**	31	81,58**	2	5,26	38	I	16
M	3	5,56**	47	87,04**	4	7,41	54	I	20
N	29	60,42*	19	39,58	0	0,00*	48	S	7
O	18	81,82**	3	13,64**	1	4,55	22	S	5
P	11	64,71	5	29,41	1	5,88	17	S#	9
Q	3	20,00	12	80,00*	0	0,00	15	I	14
R	11	84,62**	2	15,38*	0	0,00	13	S	6
S	4	40,00	4	40,00	2	20,00	10	A	12
T	19	79,17**	3	12,50**	2	8,33	24	S	4
Total	343	43,86	372	47,57	67	8,57	782		

* p < .05

** p < .01

TABLA Nº 25

ANÁLISIS INTRAPACTORES DE LOS SUJETOS
CON LOCUS DE CONTROL INTERNO

VETERINARIA, TURNO TARDE (N = 81)

Factor	Ns	%s	Ni	%i	Na	%a	Total	Valor	Puesto
A	7	14,29**	39	79,59**	3	6,12	49	I	19
B	6	15,00**	27	67,50**	7	17,50	40	I	16
C	50	79,36**	6	9,52**	7	11,11	63	S	1
D	23	52,27	11	25,00**	10	22,73*	44	A	8
E	6	12,24**	35	71,43**	8	16,33	49	I	17
F	2	50,00	1	25,00	1	25,00	4	A/S	10
G	10	76,92*	2	15,38*	1	7,69	13	S	7
H	35	92,11**	2	5,26**	1	2,63	38	S	2
I	32	69,57**	12	26,09*	2	4,35	46	S	4
J	27	87,10**	2	6,45**	2	6,45	31	S	3
K	0	0,00**	36	94,74**	2	5,26	38	I	20
L	4	16,67**	20	83,33**	0	0,00	24	I	15
M	4	10,53**	30	78,95**	4	10,53	38	I	18
N	21	50,00	12	28,57*	9	21,43*	42	A	9
O	12	70,59*	1	5,88**	4	23,53	17	S	6
P	12	85,71**	1	7,14**	1	7,14	14	S	5
Q	3	33,33	9	66,67	0	0,00	12	I*	13
R	1	50,00	1	50,00	0	0,00	2	A	11
S	1	12,50	6	75,00	1	12,50	8	A/I	14
T	7	38,89	10	55,56	1	5,56	18	I*	12
Total	263	44,58	263	44,58	64	10,85	590		

* p < .05

** p < .01

TABLA Nº 26

ANALISIS INTRAFACORES DE LOS SUJETOS
CON LOCUS DE CONTROL EXTERNO

VETERINARIA, TURNO TARDE (N = 80)

Factor	Ns	%s	Ni	%i	Na	%a	Total	Valor	Puesto
A	2	4,00**	41	82,00**	7	14,00	50	I	19
B	7	22,58*	23	74,19**	1	3,23	31	I	15
C	50	87,72**	4	7,02**	3	5,26	57	S	1
D	32	61,54**	12	23,08**	8	15,38*	52	S*	3
E	10	21,28**	33	70,21**	4	8,51	47	I	16
F	2	28,57	5	71,43	0	0,00	7	I*	13
G	8	61,54	4	30,77	1	7,69	13	S*	7
H	31	86,11**	2	5,56**	3	8,33	36	S	2
I	23	53,49	14	32,56*	6	13,95	43	A/S	6
J	20	68,97**	6	20,69**	3	10,34	29	S	4
K	1	3,03**	29	87,88**	3	9,09	33	I	18
L	2	6,90**	27	93,10**	0	0,00	29	I	17
M	3	6,82**	41	93,18**	0	0,00	44	I	20
N	11	47,83	10	43,48	2	8,70	23	A/S	9
O	11	68,75*	4	25,00*	1	6,25	16	S	5
P	3	50,00	2	33,33	1	16,67	6	A/S	10
Q	5	33,33	10	66,67	0	0,00	15	I*	14
R	3	75,00	1	25,00	0	0,00	4	S*	8
S	5	45,45	6	54,55	0	0,00	11	A	12
T	3	50,00	3	50,00	0	0,00	6	S*	11
Total	232	42,03	277	50,18	43	7,79	552		

* p < .05

** p < .01

TABLA Nº 27

FACTORES CON DISTINTA CONSIDERACION PARA LOS SUJETOS
CON LOCUS DE CONTROL INTERNO O EXTERNO

TURNOS DE MAÑANA Y TARDE

FACULTAD DE VETERINARIA

FACTOR	MAÑANA		TARDE	
	INTERNOS	EXTERNOS	INTERNOS	EXTERNOS
D	S	A	A	S#
F	I	I#	A/S	I#
G	S	A/S	S	S#
I	S#	A/S	S	A/S
N	S	S	A	A/S
P	S	S#	S	A/S
R	A/S	S	A	S#
S	S	A	A/I	A
T	S	S	I#	S#

TABLA Nº 28

NUMERO DE VECES CITADO CADA FACTOR COMO CAUSA DE
SATISFACCION O INSATISFACCION

MATEMATICAS, TURNO MAÑANA (N = 114)

INTERNOS

EXTERNOS

Ns	%s	Ni	%i	Nt	%t	Factor	Ns	%s	Ni	%i	Nt	%t
18	8,04	32	13,73	50	10,94	A	8	3,67	38	15,51	46	9,93
8	3,57	22	9,44	30	6,56	B	5	2,29	31	12,65	36	7,77
32	14,29	14	6,01	46	10,07	C	40	18,35	17	6,94	57	12,31
24	10,71	22	9,44	46	10,07	D	32	14,68	26	10,61	58	12,53
0	0,00	10	4,29	10	2,19	E	2	0,92	12	4,90	14	3,02
2	0,89	3	1,29	5	1,09	F	1	0,46	0	0,00	1	0,22
6	2,68	5	2,14	11	2,41	G	9	4,13	5	2,04	14	3,02
34	15,18	6	2,57	40	8,75	H	32	14,68	6	2,45	38	8,21
16	7,14	18	7,73	34	7,44	I	24	11,01	13	5,31	37	7,99
27	12,05	4	1,72	31	6,78	J	21	9,63	4	1,63	25	5,40
3	1,34	16	6,87	19	4,16	K	2	0,92	8	3,26	10	2,16
3	1,34	15	6,44	18	3,94	L	2	0,92	8	3,26	10	2,16
3	1,34	20	8,58	23	5,03	M	3	1,38	37	15,10	40	8,64
12	5,36	8	3,43	20	4,38	N	18	8,26	9	3,67	27	5,83
15	6,70	6	2,57	21	4,59	O	8	3,67	6	2,45	14	3,02
5	2,23	3	1,29	8	1,75	P	1	0,46	3	1,22	4	0,86
0	0,00	11	4,72	11	2,41	Q	1	0,46	6	2,45	7	1,51
3	1,34	0	0,00	3	0,66	R	4	1,83	0	0,00	4	0,86
4	1,79	9	3,86	13	2,84	S	1	0,46	4	1,63	5	1,08
9	4,02	9	3,86	18	3,94	T	4	1,83	12	4,90	16	3,46
224	100	233	100	457	100	Total	218	100	245	100	463	100

TABLA Nº 29

NUMERO DE VECES CITADO CADA FACTOR COMO CAUSA DE
SATISFACCION O INSATISFACCION

MATEMATICAS, TURNO TARDE (N = 68)

INTERNOS							EXTERNOS						
Ns	%s	Ni	%i	Nt	%t	Factor	Ns	%s	Ni	%i	Nt	%t	
9	5,42	23	15,44	32	10,16	A	7	4,55	26	14,69	33	9,97	
7	4,22	10	6,71	17	5,40	B	11	7,14	18	10,17	29	8,76	
18	10,84	4	2,68	22	6,98	C	28	18,18	9	5,08	37	11,18	
13	7,83	8	5,37	21	6,67	D	21	13,64	16	9,04	37	11,18	
7	4,22	4	2,68	11	3,49	E	0	0,00	5	2,82	5	1,51	
0	0,00	1	0,67	1	0,32	F	1	0,65	2	1,13	3	0,91	
7	4,22	0	0,00	7	2,22	G	10	6,49	1	0,56	11	3,32	
25	15,06	4	2,68	29	9,21	H	26	16,88	2	1,13	28	8,46	
14	8,43	11	7,38	25	7,94	I	17	11,04	16	9,04	33	9,97	
17	10,24	5	3,36	22	6,98	J	11	7,14	5	2,82	16	4,83	
5	3,01	13	8,72	18	5,71	K	0	0,00	6	3,39	6	1,81	
2	1,20	12	8,05	14	4,44	L	2	1,30	18	10,17	20	6,04	
3	1,81	16	10,74	19	6,03	M	1	0,65	28	15,82	29	8,76	
15	9,04	10	6,71	25	7,94	N	4	2,60	8	4,52	12	3,63	
7	4,22	3	2,01	10	3,17	O	4	2,60	3	1,69	7	2,11	
6	3,61	4	2,68	10	3,17	P	3	1,95	1	0,56	4	1,21	
1	0,60	5	3,36	6	1,90	Q	1	0,65	2	1,13	3	0,91	
4	2,41	1	0,67	5	1,59	R	1	0,65	1	0,56	2	0,60	
4	2,41	4	2,68	8	2,54	S	4	2,60	2	1,13	6	1,81	
2	1,20	11	7,38	13	4,13	T	2	1,30	8	4,52	10	3,02	
166	100	149	100	315	100	Total	154	100	177	100	331	100	

TABLA Nº 30

ANALISIS INTRAFACORES DE LOS SUJETOS
CON LOCUS DE CONTROL INTERNO

MATEMATICAS, TURNO MAÑANA (N = 57)

Factor	Ns	%s	Ni	%i	Na	%a	Total	Valor	Puesto
A	9	27,27	20	60,61	4	12,12	33	A/I	14
B	6	24,00*	19	76,00**	0	0,00	25	I	15
C	24	64,86*	8	21,62**	5	13,51	37	S	3
D	12	36,36	11	33,33	10	30,30**	33	A	10
E	0	0,00**	10	100,00**	0	0,00	10	I	18
F	3	60,00	2	40,00	0	0,00	5	S*	9
G	5	55,56	3	33,33	1	11,11	9	A/S	8
H	24	82,76**	3	10,34**	2	6,90	29	S	2
I	10	38,46	13	50,00	3	11,54	26	A/I	12
J	23	85,18**	2	7,41	2	7,41	27	S	1
K	1	6,25**	14	87,50**	1	6,25	16	I	19
L	3	16,67*	15	83,33**	0	0,00	18	I	16
M	2	10,00**	18	90,00**	0	0,00	20	I	20
N	10	58,82	7	41,18	0	0,00	17	S*	6
O	11	73,33*	3	20,00*	1	6,67	15	S	4
P	5	62,50	3	37,50	0	0,00	8	S*	7
Q	0	0,00**	9	100,00**	0	0,00	9	I	17
R	3	100,00	0	0,00	0	0,00	3	S*	5
S	3	25,00	9	75,00	0	0,00	12	I*	13
T	8	50,00	8	50,00	0	0,00	16	A	11
Total	162	44,02	177	48,10	29	7,88	368		

* p < .05

** p < .01

TABLA Nº 31

ANÁLISIS INTRAFACORES DE LOS SUJETOS
CON LOCUS DE CONTROL EXTERNO

MATEMÁTICAS, TURNO MAÑANA (N = 57)

Factor	Ns	%s	Ni	%i	Na	%a	Total	Valor	Puesto
A	5	13,89**	29	80,56**	2	5,55	36	I	18
B	2	6,45**	28	90,32**	1	3,23	31	I	19
C	30	65,22**	9	19,56	7	15,22	46	S	3
D	17	40,48	11	26,19**	14	33,33**	42	A	8
E	2	14,29*	12	85,71**	0	0,00	14	I	17
F	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1	S#	9
G	6	60,00	2	20,00	2	20,00	10	A/S	7
H	26	83,87**	4	12,90**	1	3,23	31	S	1
I	18	60,00*	9	30,00*	3	10,00	30	S	6
J	16	80,00**	1	5,00**	3	15,00	20	S	2
K	2	22,22	7	77,78	0	0,00	9	I#	13
L	2	20,00	8	80,00*	0	0,00	10	I	15
M	1	2,78**	35	97,22**	0	0,00	36	I	20
N	16	64,00*	7	28,00*	2	8,00	25	S	4
O	7	53,85	5	38,46	1	7,69	13	S#	10
P	1	25,00	3	75,00	0	0,00	4	I#	11
Q	1	14,29	6	85,71	0	0,00	7	I#	16
R	4	100,00*	0	0,00*	0	0,00	4	S	5
S	1	20,00	4	80,00	0	0,00	5	I#	12
T	3	21,43	10	71,43	1	7,14	14	I#	14
Total	161	41,49	190	48,97	37	9,54	388		

* p < .05

** p < .01

TABLA Nº 32

ANALISIS INTRAFACORES DE LOS SUJETOS
CON LOCUS DE CONTROL INTERNO

MATEMATICAS, TURNO TARDE (N = 34)

Factor	Ns	%s	Ni	%i	Na	%a	Total	Valor	Puesto
A	3	20,00*	14	70,00**	3	20,00	20	I	18
B	5	35,71	8	57,14	1	7,17	14	I*	13
C	17	85,00**	3	15,00*	0	0,00	20	S	2
D	7	46,67	3	20,00	5	33,33**	15	A	6
E	4	57,14	3	42,86	0	0,00	7	A	11
F	0	0,00	1	100,00	0	0,00	1	I*	14
G	6	100,00**	0	0,00*	0	0,00	6	S	4
H	17	80,95**	0	0,00**	4	19,05	21	S	1
I	10	50,00	7	35,00	3	15,00	20	A/S	9
J	13	81,25**	1	6,25**	2	12,50	16	S	3
K	2	16,67*	8	66,66	2	16,67	12	A/I	17
L	2	20,00	7	70,00	1	10,00	10	I*	15
M	0	0,00**	13	86,67**	2	13,33	15	I	20
N	10	52,63	7	36,84	2	10,53	19	S*	8
O	5	62,50	3	37,50	0	0,00	8	S*	7
P	3	42,86	2	28,57	2	28,57	7	A	10
Q	1	16,67	5	83,33*	0	0,00	6	I	16
R	4	80,00	1	20,00	0	0,00	5	S*	5
S	3	42,86	3	42,86	1	14,29	7	A/I	12
T	2	16,67*	10	83,33**	0	0,00	12	I	19
Total	114	47,30	99	41,08	28	11,62	241		

* p < .05

** p < .01

TABLA Nº 33

ANÁLISIS INTRAFACORES DE LOS SUJETOS
CON LOCUS DE CONTROL EXTERNO

MATEMATICAS, TURNO TARDE (N = 34)

Factor	Ns	%s	Ni	%i	Na	%a	Total	Valor	Puesto
A	4	17,39*	17	73,91*	2	8,70	23	I	18
B	6	27,27	12	54,55	4	18,18	22	A/I	14
C	19	67,86**	3	10,71**	6	21,43	28	S	2
D	10	47,62	8	38,10	3	14,28	21	A/S	8
E	0	0,00	4	100,00*	0	0,00	4	I	16
F	1	50,00	0	0,00	1	50,00	2	A/S	7
G	8	100,00**	0	0,00**	0	0,00	8	S	3
H	18	94,74**	0	0,00**	1	5,26	19	S	1
I	7	33,33	7	33,33	7	33,33**	21	A	10
J	9	69,23*	4	30,77	0	0,00	13	S	4
K	0	0,00*	6	100,00*	0	0,00	6	I	17
L	0	0,00**	14	100,00**	0	0,00	14	I	19
M	1	4,00**	24	96,00**	0	0,00	25	I	20
N	3	33,33	5	55,56	1	11,11	9	A/I	12
O	3	50,00	2	33,33	1	16,67	6	A/S	9
P	3	75,00	1	25,00	0	0,00	4	S*	5
Q	1	33,33	2	66,67	0	0,00	3	I*	13
R	1	50,00	1	50,00	0	0,00	2	A	11
S	3	75,00	1	25,00	0	0,00	4	S*	5
T	2	25,00	6	75,00	0	0,00	8	I*	15
Total	99	40,91	117	48,35	26	10,74	242		

* p < .05

** p < .01

TABLA Nº 34

FACTORES CON DISTINTA CONSIDERACION PARA LOS SUJETOS
CON LOCUS DE CONTROL INTERNO O EXTERNO

TURNOS DE MAÑANA Y TARDE

FACULTAD DE MATEMATICAS

FACTOR	MAÑANA		TARDE	
	INTERNOS	EXTERNOS	INTERNOS	EXTERNOS
A	A/I	I	I	I
B	I	I	I#	A/I
E	I	I	A	I
F	S#	S#	I#	A/S
G	A/S	A/S	S	S
I	A/I	S	A/S	A
K	I	I#	A/I	I
N	S#	S	S#	A/I
O	S	S#	S#	A/S
P	S#	I#	A	S#
R	S#	S	S#	A
S	I#	I#	A/I	S#
T	A	I#	I	I#

5. HIPOTESIS Nº 4

Se espera que se produzcan diferencias entre las causas de satisfacción e insatisfacción de los estudiantes universitarios en función del curso en que se encuentran, y de esta variable considerada conjuntamente con el locus de control de los alumnos.

FACULTAD DE VETERINARIA

En las tablas nº 35, 36, 37, 38 y 39 aparece el número de veces que ha sido citado cada factor como causa de satisfacción o insatisfacción, por los sujetos con locus de control interno y externo, de los cursos 1º a 5º.

Analizando curso por curso, se puede apreciar que es en Primero donde más diferencias aparecen, por lo que se tomará este curso como referencia para los comentarios que siguen. Estas diferencias pueden ser debidas al reducido número de sujetos que componían la muestra particular de este curso, y se concretan en los siguientes factores:

- "Competencia del profesorado", 2º entre los externos, y sólo 9º para los internos. En el resto de los grupos ocupa una posición de importancia, no bajando más allá del puesto 3º.
- "Reconocimiento" es 9º en importancia para los externos y 19º para los internos, que ni siquiera lo citan. En el resto de los cursos, su importancia es escasa, destacando sólo la consideración que le otorgan los sujetos externos de Quinto curso (puesto 13º).
- "Logro" es el 9º factor en importancia para los internos y el 14º para los externos, aunque en los otros cursos aparecen diferencias notables. Así, en Tercero ocupa el puesto 9º para los internos y el 3º para los externos, 6º y 10º para internos y externos de Segundo, 5º y 6º para internos y externos de Cuarto, y 10º y 8º para internos y externos de Quinto.
- "Programación de las asignaturas" es poco importante para los internos (16º) y relevante para los externos (7º). Para Segundo, Tercero y Cuarto es relativamente importante (entre 11º y 13º puestos), mientras que para los alumnos de Quinto se invierte la consideración otorgada por los alumnos de Primero (4º para los internos y 12º para los externos).
- "Posibilidad de desarrollo personal" es 3º para los internos y 9º para los externos. Esta última consideración se mantiene en Segundo, Tercero y Cuarto, adquiriendo más importancia para los alumnos de Quinto curso (7º y 5º para internos y externos, respectivamente).

- "Huelgas de profesores", 6º en importancia para los internos y 14º para los externos. Para el resto de los grupos su importancia es mínima, oscilando su ubicación entre los puestos 15º a 20º.
- El factor "Organización administrativa de la Facultad" aparece en 7º lugar para los internos y en 19º para los externos, que no lo mencionan. El resto de los cursos sitúa este factor entre los puestos 8º y 12º.
- "Tipo de examen" es fundamental para los externos (2º puesto) y casi insignificante para los internos (17º). Esta consideración varía a lo largo de los cursos. Así, entre los internos, es 9º para Segundo, 7º para Tercero, 11º para Cuarto y 9º para Quinto, mientras que para los externos es 3º en Segundo, 6º en Tercero, 8º en Cuarto y en Quinto. Es decir, que mientras para los sujetos con locus interno se mantiene en un nivel creciente, aunque discreto, de importancia, es muy importante en los primeros cursos para los externos, evolucionando hacia el mismo nivel discreto que alcanza entre los internos con el paso del tiempo.
- "Aplicación futura de los estudios" es muy importante para los internos (3º) y algo menos para los externos (9º). Esta última tendencia se mantiene para el resto de los grupos, excepto los internos de Cuarto, que lo consideran también muy importante (4º puesto).
- "Responsabilidad" es poco o muy poco importante, en general, para todos los cursos y grupos, salvo los externos de Primero, que lo sitúan en 9º lugar, o los internos de Quinto, en 10º. En el resto, oscila entre el 12º y el 20º puestos, incluso sin ser citado como causa de satisfacción o insatisfacción.
- "Estatus" tiene una importancia relativa para los externos (14º puesto) y nula para los internos (19º, sin citarlo). En el resto de los cursos, su consideración oscila entre el 16º y el 20º puestos.
- "Interés académico de los alumnos" es relativamente importante para los internos (9º) e insignificante para los externos (19º, sin citarlo). En el resto de los grupos oscila entre los puestos 14º a 19º, poco considerado como puede apreciarse.

- El factor "Realización de prácticas" evoluciona en importancia a lo largo de los cursos, pasando, entre los alumnos con locus de control interno, desde el 9º puesto entre los de Primero, hasta el 2º entre los de Quinto, mientras que, entre los externos, es también 9º para los de Primero, llegando a alcanzar el 4º lugar en importancia para los alumnos de Quinto curso.
- Con el factor "Trabajo realizado" se aprecia el efecto contrario, pues para los alumnos internos de Primero ocupa el 9º lugar, pasando a ser 15º para los de Quinto, y es 7º para los externos, pasa a ser 12º para los de Segundo, 13º para Tercero y Quinto, y 14º para Cuarto.
- En el resto de los factores no se aprecian diferencias dignas de consideración, ni dentro de cada curso, ni comparando los cursos entre sí.

Los resultados de los análisis "intrafactores" realizados entre los sujetos con locus de control interno y externo de los cinco cursos de la Facultad de Veterinaria se presentan en las tablas nº 40 y 41 (Primero), 42 y 43 (Segundo), 44 y 45 (Tercero), 46 y 47 (Cuarto) y 48 y 49 (Quinto).

Como se puede apreciar en dichas tablas, aparecen diversas diferencias entre los cursos. Así, en Primero se observa que los factores "Estatus", "Reconocimiento", "Participación del alumno en el funcionamiento de la Facultad" y "Relaciones con compañeros", todos con carácter ambivalente para los sujetos con locus de control interno, tienden a la insatisfacción, los dos primeros, tiende a la satisfacción el tercero y es satisfactor el cuarto, para los sujetos externos.

"Relaciones humanas profesor-alumno" y "Organización administrativa de la Facultad", insatisfactorios para los internos son, respectivamente, ambivalente con tendencia a la insatisfacción y ambivalente para los sujetos externos. Por otro lado, "Realización de prácticas", "Tiempo disponible para los estudios" y "Trabajo realizado", tendentes a la satisfacción entre los internos, entre los externos tienden a la insatisfacción, los dos primeros, mientras que el último es ambivalente para estos sujetos. Finalmente, "Interés académico de los alumnos" tiende a la insatisfacción entre los estudiantes con locus de control interno y es ambivalente para los externos.

En Segundo curso las diferencias son menores, concretándose en los factores "Calificación" y "Responsabilidad", ambivalentes con tendencia a la satisfacción entre los externos mientras que aparecen, respectivamente, como ambivalente y satisfactor entre los internos; "Estatus", satisfactor para los externos y ambivalente con tendencia a la insatisfacción entre los internos, e "Interés académico de los alumnos, ambivalente entre los externos y tendente a la insatisfacción entre los internos.

En Tercero las diferencias vuelven a incrementarse, y se concretan en los factores "Aplicación futura de los estudios", "Interés académico de los alumnos", "Participación del alumno en el funcionamiento de la Facultad" y "Reconocimiento", tendentes a la satisfacción entre los sujetos externos, que se muestran como ambivalente con tendencia a la insatisfacción, el primero y el tercero, ambivalente el segundo y ambivalente con tendencia a la satisfacción el cuarto, entre los sujetos con locus de control interno.

"Calificación" y "Responsabilidad", ambivalentes para los externos, son satisfactores para los internos. Por otro lado, "Adquisición de conocimientos" y "Realización de prácticas", ambivalentes con tendencia a la insatisfacción para los sujetos con locus externo, son tendente a la satisfacción e insatisfactor, respectivamente, para los internos.

"Huelgas de profesores" y "Tiempo disponible para los estudios", tendentes a la insatisfacción en los externos y tendentes a la satisfacción entre los sujetos con locus interno; "Trabajo realizado", que es satisfactor para los externos y ambivalente para los internos, y "Programación de las asignaturas", insatisfactor para los externos y ambivalente con tendencia a la insatisfacción para los internos.

Entre los internos y externos de Cuarto curso se aprecia que el factor "Interés académico de los alumnos", tendente a la insatisfacción entre los internos, tiende a la satisfacción entre los externos. "Tiempo disponible para los estudios" y "Relaciones humanas profesor-alumno", insatisfactores para los internos, son, respectivamente, ambivalente y ambivalente con tendencia a la insatisfacción entre los externos.

"Adquisición de conocimientos" y "Aplicación futura de los estudios", satisfactor y ambivalente, respectivamente, para los internos, se muestran ambos como ambivalentes con tendencia a la satisfacción entre los sujetos con locus externo. "Huelgas de profesores", ambivalente con tendencia a la satisfacción para los internos, tiende a la insatisfacción en los sujetos con locus de control externo.

Finalmente, entre los sujetos con locus interno y externo de Quinto curso, se aprecia que "Calificación", "Adquisición de conocimientos" y "Tiempo disponible para los estudios", tendentes a la satisfacción entre los internos, son ambivalentes para los externos. "Tipo de examen" y "Competencia del profesorado", insatisfactores para los sujetos con locus externo son, respectivamente, ambivalente con tendencia a la insatisfacción y ambivalente para los sujetos con locus interno.

"Aplicación futura de los estudios" y "Programación de las asignaturas, tendentes a la insatisfacción entre los externos, son satisfactor y ambivalente con tendencia a la insatisfacción entre los sujetos con locus interno, respectivamente. Para estos últimos, "Responsabilidad" es ambivalente con tendencia a la satisfacción, mientras que para los alumnos con locus de control externo tiende a la satisfacción.

Por todo lo expuesto, parece que vuelven a confirmarse los resultados obtenidos con respecto a la Hipótesis nº 1.

Si se compara la consideración de cada uno de los factores para los sujetos con locus de control interno de los cinco cursos, se aprecia que:

- "Calificación" tiene una consideración distinta en cada curso: tendente a la insatisfacción en Primero, ambivalente en Segundo, satisfactor en Tercero, ambivalente con tendencia a la satisfacción en Cuarto y tendente a la satisfacción en Quinto.
- "Relaciones con los compañeros" es ambivalente en Primero, satisfactor en Segundo, Tercero y Cuarto, y ambivalente con tendencia a la satisfacción en Quinto.

- El factor "Competencia del profesorado" es insatisfactor para todos los cursos excepto Quinto, donde es ambivalente.
- "Realización de prácticas" tiende a la satisfacción en Primero, mientras que es considerado insatisfactor en el resto de los cursos.
- "Huelgas de profesores", insatisfactor en Primero y Segundo, tiende a la satisfacción en Tercero, es ambivalente con tendencia a la satisfacción en Cuarto y se muestra como ambivalente en Quinto.
- "Reconocimiento" es ambivalente en Primero, tiende a la satisfacción en Segundo y Quinto, es ambivalente con tendencia a la satisfacción en Tercero, y satisfactor en Cuarto.
- "Programación de las asignaturas" es insatisfactor o tiende a la insatisfacción en Primero, Segundo y Cuarto, mientras que en Tercero y Quinto es ambivalente con tendencia a la insatisfacción.
- Otro tanto sucede con "Tipo de examen", tendente a la insatisfacción o insatisfactor en los cuatro primeros cursos, y ambivalente con tendencia a la insatisfacción en Quinto.
- "Aplicación futura de los estudios" tiende a la satisfacción en Primero, es satisfactor en Segundo y Quinto, ambivalente en Cuarto y ambivalente con tendencia a la insatisfacción en Tercero.
- "Trabajo realizado" tiende a la satisfacción en Primero, es satisfactor en Segundo y Quinto y ambivalente en Tercero, mientras que en Cuarto es ambivalente con tendencia a la satisfacción.
- "Responsabilidad" es satisfactor o tiende a la satisfacción en todos los cursos excepto en Quinto, donde se muestra como ambivalente con tendencia a la satisfacción.
- El factor "Participación del alumno en el funcionamiento de la Facultad" es ambivalente en Primero, insatisfactor en Segundo y Cuarto, y tiende a la insatisfacción en Tercero y Quinto.

- "Estatus", ambivalente en Primero y ambivalente con tendencia a la insatisfacción en Segundo, tiende a la satisfacción en los restantes cursos.
- "Interés académico de los alumnos", tendente a la insatisfacción en Primero, Segundo y Cuarto, es ambivalente en Tercero y Quinto.
- Finalmente, "Tiempo disponible para los estudios" tiende a la satisfacción en Primero, Tercero y Quinto, y es insatisfactor en Segundo y Cuarto.

Realizada esta misma comparación entre los grupos de alumnos con locus de control externo de los cursos Primero a Quinto, se aprecia lo siguiente:

- "Calificación" tiende a la insatisfacción en Primero, es ambivalente en Tercero y Quinto, y ambivalente con tendencia a la satisfacción en Segundo y Cuarto.
- "Relaciones con los compañeros" es satisfactor en todos los cursos excepto en Quinto, donde es ambivalente con tendencia a la satisfacción.
- El factor "Relaciones humanas profesor-alumno" es insatisfactor en Segundo, ambivalente con tendencia a la insatisfacción en Primero y Cuarto, y tiende a la insatisfacción en Tercero y Quinto.
- "Realización de prácticas" es insatisfactor o tiende a la insatisfacción en todos los cursos excepto Tercero, donde aparece como ambivalente con tendencia a la insatisfacción.
- El factor "Huelgas de profesores" tiende a la insatisfacción en todos los cursos excepto en Quinto, donde es ambivalente.
- "Reconocimiento" tiende a la insatisfacción en Primero, mientras que es satisfactor o tiende a la satisfacción en el resto de los cursos.
- "Adquisición de conocimientos" tiene distinta consideración en cada curso: tiende a la satisfacción en Primero, es satisfactor en Segundo, ambivalente con tendencia a la insatisfacción en Tercero, ambivalente con tendencia a la satisfacción en Cuarto, y ambivalente en Quinto.

- "Organización administrativa de la Facultad" es ambivalente en Primero e insatisfactor en el resto de los cursos.
- "Aplicación futura de los estudios" tiende a la satisfacción en Primero y Tercero, es satisfactor en Segundo, ambivalente con tendencia a la satisfacción en Cuarto y tiende a la insatisfacción en Quinto.
- El factor "Trabajo realizado" es ambivalente en Primero y satisfactor en Segundo y Tercero, mientras que en Cuarto es ambivalente con tendencia a la satisfacción y tiende a la satisfacción en Quinto.
- "Responsabilidad" tiende a la satisfacción en Primero, Tercero y Quinto, es ambivalente con tendencia a la satisfacción en Segundo y ambivalente en Tercero.
- El factor "Participación del alumno en el funcionamiento de la Facultad" tiende a la satisfacción en Primero y Tercero, y tiende a la insatisfacción en el resto de los cursos.
- "Estatus" tiende a la insatisfacción en Primero, es insatisfactor en Segundo y tiende a la satisfacción en los restantes cursos.
- "Interés académico de los alumnos", es ambivalente en Primero, Segundo y Quinto y tiende a la satisfacción en Tercero y Cuarto.
- "Tiempo disponible para los estudios" tiende a la insatisfacción en Primero y Tercero, es insatisfactor en Segundo y ambivalente en Cuarto y Quinto.

A diferencia de lo que ocurría en las Hipótesis nº 2 y 3, con los totales de la Facultad y los análisis en función del Turno, aquí sí aparece mayor número de diferencias en cuanto a los factores que causan satisfacción o insatisfacción a los alumnos, aunque hay que tener en cuenta, como en aquellos casos, que los resultados se han extraído a partir de grupos particulares de sujetos, con locus de control interno y externo.

Al comparar las causas de satisfacción e insatisfacción de los sujetos con locus de control interno y externo de los cinco cursos, se observan las siguientes diferencias en cuanto a la consideración de los factores estudiados, que aparecen en la tabla nº 50. Para facilitar su lectura, se han escrito en cursiva las diferencias más significativas, permaneciendo en tipo de letra normal el resto de consideraciones. Los factores "Logro" y "Posibilidad de desarrollo personal" no se incluyen, por no haber aparecido diferencias dignas de mención en ellos.

- "Reconocimiento" aparece como satisfactor en Cuarto y los externos de Segundo, tiende a la satisfacción en Quinto, externos de Tercero e internos de Segundo, y es ambivalente con tendencia a la satisfacción en los internos de Tercero, ambivalente en los internos de Primero y con tendencia a la satisfacción en los externos de este último curso.
- "Relaciones humanas profesor-alumno" es insatisfactor o tiende a la insatisfacción en todos los grupos de internos y externos, excepto en los externos de Primero y Cuarto, donde aparece como ambivalente con tendencia a la insatisfacción.
- "Huelgas de profesores" es insatisfactor para los internos de Primero y Segundo, tiende a la insatisfacción entre los externos de Primero, Segundo, Tercero y Cuarto, es ambivalente con tendencia a la satisfacción en los internos de Cuarto, tiende a la satisfacción para los internos de Tercero y se muestra como ambivalente para ambos grupos de Quinto.
- "Calificación" tiende a la insatisfacción en los dos grupos de Primero, es ambivalente en internos de Segundo y externos de Tercero y Quinto, ambivalente con tendencia a la satisfacción en los dos grupos de Cuarto y en externos de Segundo, tiende a la satisfacción en internos de Quinto y es satisfactor en internos de Tercero.
- "Realización de prácticas" es considerado insatisfactor por los grupos de Segundo y Cuarto y los internos de Tercero y Quinto, tiende a la insatisfacción en externos de Primero y Quinto, es ambivalente con tendencia a la insatisfacción para los externos de Tercero y tiende a la satisfacción entre los internos de Primero.

- El factor "Competencia del profesorado" es ambivalente para los internos de Quinto, mientras que aparece como insatisfactor en el resto de los grupos excepto entre los internos de Primero, donde tiende a la insatisfacción.
- "Trabajo realizado" es satisfactor para Segundo, externos de Tercero e internos de Quinto, tiende a la satisfacción para los internos de Primero y los externos de Quinto, es ambivalente con tendencia a la satisfacción para los alumnos de Cuarto, y ambivalente para los externos de Primero e internos de Tercero.
- "Adquisición de conocimientos" es satisfactor para los alumnos internos y externos de Segundo y los internos de Primero y Cuarto, tiende a la satisfacción en los externos de Primero y los internos de Tercero y Quinto, es ambivalente con tendencia a la satisfacción entre los externos de Cuarto, ambivalente en los externos de Quinto, y ambivalente con tendencia a la insatisfacción en los externos de Tercero.
- "Organización administrativa de la Facultad" es insatisfactor para todos los grupos, excepto los internos de Quinto, donde tiende a la insatisfacción, y los externos de Primero, donde aparece como ambivalente.
- Algo parecido sucede con "Programación de las asignaturas", insatisfactor para la mayoría de los grupos, excepto en Primero y externos de Quinto, donde tiende a la insatisfacción, e internos de Tercero y Quinto, donde se muestra como ambivalente con tendencia a la insatisfacción.
- El factor "Tipo de examen" sigue un comportamiento similar, apareciendo como insatisfactor en todos los grupos excepto en Primero, donde tiende a la insatisfacción, y en los internos de Quinto, donde aparece como ambivalente con tendencia a la insatisfacción.
- "Aplicación futura de los estudios" es satisfactor en Segundo y los internos de Quinto, tiende a la satisfacción en Primero y los externos de Tercero, es ambivalente en los internos de Cuarto, ambivalente con tendencia a la satisfacción entre los externos de este curso, ambivalente con tendencia a la insatisfacción entre los internos de Tercero y tiende a la insatisfacción para los externos de Quinto curso.

- "Relaciones con los compañeros" es satisfactor en todos los grupos excepto en los internos de Primero, donde es ambivalente, y en internos y externos de Quinto, ambivalente con tendencia a la satisfacción.
- El factor "Responsabilidad" es satisfactor para los internos de Segundo, Tercero y Cuarto, tiende a la satisfacción entre los alumnos de Primero y los externos de Cuarto y Quinto, ambivalente con tendencia a la satisfacción en externos de Segundo e internos de Quinto, y ambivalente para los externos de Tercero.
- "Participación del alumno en el funcionamiento de la Facultad" es insatisfactor en Cuarto y los internos de Segundo, tiende a la insatisfacción en Quinto, externos de Segundo e internos de Tercero, es ambivalente para los internos de Primero y tiende a la satisfacción en los externos de Primero y Tercero.
- "Estatus" tiende a la satisfacción entre los alumnos de Tercero, Cuarto y Quinto, es satisfactor entre los externos de Segundo, ambivalente para los internos de Primero, ambivalente con tendencia a la insatisfacción para los internos de Segundo y tiende a la insatisfacción en los externos de Primero.
- "Interés académico de los alumnos" es ambivalente para los estudiantes de Quinto y los internos de Tercero y externos de Primero y Segundo, tiende a la insatisfacción entre los internos de Primero, Segundo y Cuarto, y tiende a la satisfacción entre los externos de Tercero y Cuarto.
- Finalmente, "Tiempo disponible para los estudios" es insatisfactor en Segundo y los internos de Cuarto, tiende a la insatisfacción en externos de Primero y Tercero, es ambivalente para los externos de Cuarto y Quinto, y tiende a la satisfacción entre los internos de Primero, Tercero y Quinto.

En esta Facultad se puede apreciar que, tanto entre sujetos con locus de control interno como en externos, los factores "intrínsecos" tienden a causar satisfacción y los "extrínsecos" insatisfacción, efecto más notable en los primeros cursos y menos en los últimos, sobre todo entre los sujetos con locus de control externo de Quinto curso.

Estas diferencias parecen indicar que el curso que estudian los sujetos, junto con su locus de control, puede determinar que un factor actúe como satisfactor, insatisfactor o ambivalente. Por lo tanto, se puede decir que se confirma la hipótesis planteada, dado que parecen existir diferencias en los factores que causan satisfacción o insatisfacción a los estudiantes de Veterinaria, si se tiene en cuenta el curso que estudian y el locus de control de los sujetos.

FACULTAD DE MATEMATICAS

En las tablas nº 51, 52, 53, 54 y 55 aparece el número de veces que ha sido citado cada factor como causa de satisfacción o insatisfacción, por los sujetos con locus de control interno y externo, de los cursos 1º a 5º.

Analizando curso por curso, se puede apreciar que es en Quinto donde más diferencias aparecen, por lo que se tomará este curso como referencia para los comentarios que siguen. Estas diferencias se concretan en los siguientes factores:

- "Logro" es el 2º factor en importancia para internos y externos, aunque en los otros cursos aparecen diferencias notables. Así, en Primero ocupa el puesto 5º para los internos y el 7º para los externos, 1º y 6º para internos y externos de Segundo, 4º y 3º para internos y externos de Tercero, y 8º y 2º para internos y externos de Cuarto.
- "Aplicación futura de los estudios" es importante para los internos (4º) y algo menos para los externos (7º). Esta última tendencia se mantiene para el resto de los grupos, excepto los internos de Cuarto, que lo consideran muy importante (2º puesto) y los internos de Primero, que lo consideran poco importante (14º).
- "Realización de prácticas" tiene una importancia media para los internos (10º puesto) y nula para los externos (15º, sin citarlo). Este factor es más importante para internos y externos de Cuarto (4º y 12º, respectivamente) y mantiene una tendencia contraria en los otros cursos, siendo más importante para los externos que para los internos.

- "Relaciones humanas profesor-alumno" es 7º para los externos y 16º para los internos. En el resto de los cursos sigue una tendencia muy dispar, desde el 2º puesto en importancia que ocupa entre los externos de Primero, hasta el 13º entre los internos de Segundo.
- "Competencia del profesorado, 1º entre los externos, y sólo 10º para los internos. En el resto de los grupos ocupa una posición de importancia, no bajando más allá del puesto 4º.
- "Reconocimiento" es 10º en importancia para los externos y 15º para los internos, que ni siquiera lo citan. En el resto de los cursos su importancia es relativa, destacando sólo la consideración que le otorgan los sujetos externos de Cuarto curso (puesto 7º).
- "Organización administrativa de la Facultad" es 10º para los internos y 15º para los externos, que no lo citan. En el resto de los grupos mantiene posiciones intermedias, salvo entre los internos de Tercero, para los que ocupa el 4º lugar en importancia.
- "Programación de las asignaturas" es intermedio para internos y externos (10º y 9º, respectivamente). En el resto de los grupos oscila entre el 8º lugar que le conceden los internos de Cuarto, y el 15º en que lo sitúan los internos de Tercero.
- "Trabajo realizado" es 6º para los internos y 15º para los externos, que no lo citan. En el resto de los grupos, se manifiesta como 10º para los externos de Primero y 16º para los internos de este curso, manteniéndose en un término medio en el resto de los grupos.
- "Tiempo disponible para los estudios" es relativamente importante para los externos (11º puesto) y poco importante para los internos (17º). En el resto de los grupos, se mantiene esta tendencia para los alumnos de Segundo y Cuarto, invirtiéndose para los de Primero y Tercero.
- "Calificación" mantiene una importancia generalizada en todos los grupos y cursos, siendo 1º ó 2º para la mayoría de ellos, excepto los internos de Cuarto, que lo sitúan en el puesto 8º.

- "Tipo de examen" tiene importancia, en general, para todos los grupos, ocupando desde el 2º puesto entre los externos de Quinto, hasta el 12º que le otorgan los internos de Cuarto.
- "Responsabilidad" es poco o muy poco importante, en general, para todos los cursos y grupos, salvo los internos de Quinto, que lo sitúan en 4º lugar. En el resto, oscila entre el 10º y el 20º puestos, incluso sin ser citado como causa de satisfacción o insatisfacción.
- "Interés académico de los alumnos" es relativamente poco importante para los internos de todos los cursos, y poco importante o insignificante para los externos.
- En el resto de los factores no se aprecian diferencias dignas de consideración, ni dentro de cada curso, ni comparando los cursos entre sí.

Los resultados de los análisis "intrafactores" realizados entre los sujetos con locus de control interno y externo de los cinco cursos de la Facultad de Matemáticas se presentan en las tablas nº 56 y 57 (Primero), 58 y 59 (Segundo), 60 y 61 (Tercero), 62 y 63 (Cuarto) y 64 y 65 (Quinto).

Como se puede apreciar en dichas tablas, aparecen diversas diferencias entre los cursos. Así, en Primero se observa que los factores "Trabajo realizado", "Tiempo disponible para los estudios" y "Reconocimiento", tendentes a la satisfacción entre los sujetos con locus de control interno son, respectivamente, ambivalente, tendente a la insatisfacción y ambivalente con tendencia a la satisfacción para los sujetos externos. "Realización de prácticas" y "Huelgas de profesores", con tendencia a la insatisfacción entre los sujetos internos son, respectivamente, ambivalente con tendencia a la insatisfacción y tendente a la satisfacción entre los externos.

"Competencia del profesorado" y "Organización administrativa de la Facultad", ambivalentes con tendencia a la insatisfacción para los internos son, respectivamente, insatisfactor y tendente a la insatisfacción para los sujetos externos. Finalmente, "Responsabilidad", ambivalente con tendencia a la satisfacción entre los estudiantes con locus interno, es ambivalente para los externos.

En Segundo curso, los factores "Relaciones con los compañeros", "Calificación" y "Adquisición de conocimientos", ambivalentes con tendencia a la satisfacción entre los sujetos con locus interno son, respectivamente, tendente a la satisfacción el primero y ambivalentes los restantes para los externos; "Competencia del profesorado" e "Interés académico de los alumnos", ambivalentes con tendencia a la insatisfacción entre los internos, son insatisfactor y tendente a la insatisfacción entre los sujetos con locus externo.

"Relaciones humanas profesor-alumno", tendente a la insatisfacción para los internos, es ambivalente con tendencia a la insatisfacción entre los externos; "Estatus", tendente a la satisfacción en internos, es ambivalente en externos, consideración que dan los internos a "Huelgas de profesores", mientras que para los sujetos con locus externo tiende a la insatisfacción.

En Tercero las diferencias son menores, y se concretan en los factores "Relaciones con los compañeros", "Tiempo disponible para los estudios", "Adquisición de conocimientos" e "Interés académico de los alumnos", ambivalente con tendencia a la satisfacción los tres primeros y tendente a la satisfacción el cuarto para los sujetos externos que son, respectivamente, satisfactor, tendente a la insatisfacción, tendente a la satisfacción y ambivalente para los sujetos con locus de control interno.

Entre los internos y externos de Cuarto curso se aprecia que los factores "Responsabilidad", "Interés académico de los alumnos", "Huelgas de profesores" y "Organización administrativa de la Facultad", tendentes a la insatisfacción entre los internos, son ambivalentes entre los externos. "Tiempo disponible para los estudios" y "Calificación", ambivalentes para los internos son, respectivamente, insatisfactor y tendente a la satisfacción entre los externos. "Adquisición de conocimientos", "Tipo de examen" y "Programación de las asignaturas", ambivalentes con tendencia a la insatisfacción para los internos, son ambivalente con tendencia a la satisfacción, insatisfactor y tendente a la insatisfacción entre los sujetos externos.

"Realización de prácticas" y "Aplicación futura de los estudios", tendente a la satisfacción y ambivalente con tendencia a la satisfacción, respectivamente, para los internos, se muestran ambos como ambivalentes con tendencia a la insatisfacción entre los sujetos con locus externo.

Finalmente, entre los sujetos con locus interno y externo de Quinto curso, se aprecia que "Realización de prácticas", "Huelgas de profesores", "Aplicación futura de los estudios", "Reconocimiento", "Organización administrativa de la Facultad" y "Trabajo realizado", ambivalentes todos ellos para los sujetos externos son, respectivamente, tendentes a la insatisfacción los tres primeros, tendente a la satisfacción el cuarto, insatisfactor el quinto y satisfactor el último para los sujetos con locus interno.

"Calificación", "Adquisición de conocimientos" y "Relaciones con los compañeros", ambivalentes con tendencia a la satisfacción para los externos, se muestran como ambivalente, ambivalente con tendencia a la insatisfacción y tendente a la satisfacción, respectivamente, para los internos. "Participación del alumno en el funcionamiento de la Facultad" y "Responsabilidad", tendentes a la satisfacción entre los externos, tiende a la insatisfacción el primero y es ambivalente con tendencia a la satisfacción el segundo, entre los internos, sujetos para los que "Tipo de examen" es ambivalente con tendencia a la insatisfacción, mientras que para los externos es claramente insatisfactor.

Por todo lo expuesto, parece que vuelven a confirmarse en esta Facultad los resultados obtenidos con respecto a la Hipótesis nº 1.

Si se compara la consideración de cada uno de los factores para los sujetos con locus de control interno de los cinco cursos, se aprecia que:

- "Calificación" es ambivalente para todos los cursos excepto en Segundo, donde aparece como ambivalente con tendencia a la satisfacción.
- "Relaciones con los compañeros" es satisfactor en Tercero y Cuarto, ambivalente con tendencia a la satisfacción en Segundo y tendente a la satisfacción en Primero y Quinto.
- "Huelgas de profesores" tiende a la insatisfacción en Primero, Cuarto y Quinto y es ambivalente en Segundo y Tercero.
- "Reconocimiento" tiende a la satisfacción en todos los cursos excepto Tercero, donde es ambivalente con tendencia a la satisfacción.

- El factor "Competencia del profesorado" es insatisfactor para Tercero y Quinto, ambivalente con tendencia a la insatisfacción en Primero y Segundo, y tiende a la insatisfacción en Cuarto.
- "Realización de prácticas" tiende a la satisfacción en Cuarto, mientras que es considerado insatisfactor o con tendencia a la insatisfacción en el resto de los cursos.
- "Logro" y "Posibilidad de desarrollo personal" son satisfactores en todos los cursos excepto en Cuarto, donde aparecen ambos como ambivalentes con tendencia a la satisfacción.
- "Adquisición de conocimientos" es ambivalente con tendencia a la satisfacción en Primero y Segundo, tiende a la satisfacción en Tercero y es ambivalente con tendencia a la insatisfacción en Cuarto y Quinto.
- "Organización administrativa de la Facultad" es insatisfactor o tiende a la insatisfacción en Segundo, Tercero, Cuarto y Quinto, mientras que en Primero es ambivalente con tendencia a la insatisfacción.
- Algo parecido sucede con "Tipo de examen", tendente a la insatisfacción o insatisfactor en los tres primeros cursos, y ambivalente con tendencia a la insatisfacción en Cuarto y Quinto.
- "Aplicación futura de los estudios" tiende a la satisfacción en Primero, Segundo y Tercero, es ambivalente con tendencia a la satisfacción en Cuarto y tendente a la insatisfacción en Quinto.
- "Trabajo realizado" tiende a la satisfacción en Primero y Tercero, es satisfactor en Segundo y Quinto, y en Cuarto tiende a la insatisfacción.
- "Responsabilidad" tiende a la satisfacción en Segundo, es ambivalente con tendencia a la satisfacción en Primero y Quinto, tiende a la insatisfacción en Cuarto y es ambivalente en Tercero.
- "Estatus" es ambivalente en Cuarto, Satisfactor en Tercero y tiende a la satisfacción en los restantes cursos.

- El factor "Participación del alumno en el funcionamiento de la Facultad" es insatisfactor en Primero, tiende a la insatisfacción en Segundo, Tercero y Quinto y es ambivalente en Cuarto.
- "Interés académico de los alumnos", tendente a la insatisfacción en Cuarto, es ambivalente en Tercero y Quinto, insatisfactor en Primero y ambivalente con tendencia a la insatisfacción en Segundo.
- Finalmente, "Tiempo disponible para los estudios" tiende a la satisfacción en Primero, tiende a la insatisfacción en Segundo, Tercero y Quinto, y es ambivalente en Cuarto.

Realizada esta misma comparación entre los grupos de alumnos con locus de control externo de los cursos Primero a Quinto, se aprecia lo siguiente:

- "Calificación" tiende a la satisfacción en Cuarto, es ambivalente en Primero, Segundo y Tercero, y ambivalente con tendencia a la satisfacción en Quinto.
- "Relaciones con los compañeros" es satisfactor en Primero y Cuarto, tiende a la satisfacción en Segundo y es ambivalente con tendencia a la satisfacción en Tercero y Quinto.
- El factor "Relaciones humanas profesor-alumno" es insatisfactor en Primero y Tercero, ambivalente con tendencia a la insatisfacción en Segundo, y tiende a la insatisfacción en Cuarto y Quinto.
- "Realización de prácticas" tiende a la insatisfacción en Segundo y Tercero, es ambivalente con tendencia a la insatisfacción en Primero y Cuarto y ambivalente en Quinto.
- El factor "Huelgas de profesores" tiende a la insatisfacción en Segundo, es ambivalente en Tercero, Cuarto y Quinto y tiende a la satisfacción en Primero.
- "Logro" es satisfactor en todos los cursos excepto Cuarto, donde aparece como ambivalente con tendencia a la satisfacción.

- "Reconocimiento" tiende a la satisfacción en Segundo, es satisfactor en Cuarto, es ambivalente con tendencia a la satisfacción en Primero y Tercero y es ambivalente en Quinto.
- El factor "Adquisición de conocimientos" es ambivalente con tendencia a la satisfacción en todos los cursos salvo Segundo, donde es ambivalente.
- "Posibilidad de desarrollo personal" es satisfactor en Primero y Quinto, tiende a la satisfacción en Segundo y Tercero, y es ambivalente con tendencia a la satisfacción en Cuarto.
- "Organización administrativa de la Facultad" tiende a la insatisfacción en Primero y Segundo, es ambivalente en Cuarto y Quinto e insatisfactor en Tercero.
- "Aplicación futura de los estudios" tiende a la satisfacción en Primero y Segundo, es satisfactor en Tercero, ambivalente con tendencia a la insatisfacción en Cuarto y ambivalente en Quinto.
- El factor "Trabajo realizado" es ambivalente en Primero y Quinto y satisfactor en Segundo y Tercero, mientras que en Cuarto tiende a la insatisfacción.
- "Responsabilidad" tiende a la satisfacción en Segundo y Quinto, y es ambivalente en Primero, Tercero y Cuarto.
- El factor "Participación del alumno en el funcionamiento de la Facultad" tiende a la satisfacción en Quinto, tiende a la insatisfacción en Primero y Segundo, es insatisfactor en Tercero y ambivalente en Cuarto.
- "Interés académico de los alumnos", es ambivalente en Cuarto y Quinto, tiende a la insatisfacción en Tercero, tiende a la satisfacción en Segundo y es insatisfactor en Primero.
- "Tiempo disponible para los estudios" tiende a la insatisfacción en Primero y Quinto, es insatisfactor en Segundo y Cuarto y ambivalente con tendencia a la satisfacción en Tercero.

- "Estatus" tiende a la satisfacción en Primero y Quinto, es satisfactor en Tercero y ambivalente en Segundo y Cuarto.

A diferencia de lo que ocurría en las Hipótesis nº 2 y 3, con los totales de la Facultad y los análisis en función del Turno, aquí sí aparece mayor número de diferencias en cuanto a los factores que causan satisfacción o insatisfacción a los alumnos, aunque hay que tener en cuenta, como en aquellos casos, que los resultados se han extraído a partir de grupos particulares de sujetos, con locus de control interno y externo.

Si se comparan las causas de satisfacción e insatisfacción de los sujetos con locus de control interno y externo de los cinco cursos, se observan las siguientes diferencias en cuanto a la consideración de los factores estudiados, que aparecen en la tabla nº 66. Para facilitar su lectura, se han escrito en cursiva las diferencias más significativas, permaneciendo en tipo de letra normal el resto de consideraciones. Los factores "Logro", "Programación de las asignaturas", "Relaciones humanas profesor-alumno" y "Posibilidad de desarrollo personal" no se incluyen, por no haber aparecido diferencias dignas de mención en ellos.

- "Reconocimiento" aparece como satisfactor en los externos de Cuarto, tiende a la satisfacción en Segundo e internos de Primero, Cuarto y Quinto, es ambivalente con tendencia a la satisfacción en Tercero y ambivalente en los externos de Quinto.
- "Adquisición de conocimientos" tiende a la satisfacción en los internos de Tercero, es ambivalente con tendencia a la satisfacción en Primero, externos de Tercero, Cuarto y Quinto e internos de Segundo, ambivalente en los externos de Segundo y ambivalente con tendencia a la insatisfacción en los internos de Cuarto y Quinto.
- "Realización de prácticas" es considerado insatisfactor por los internos de Tercero, tiende a la insatisfacción en Segundo, externos de Tercero e internos de Primero y Quinto, es ambivalente con tendencia a la insatisfacción para los externos de Primero y Cuarto y tiende a la satisfacción entre los externos de Cuarto.

- "Huelgas de profesores" tiende a la insatisfacción entre los internos de Primero, Cuarto y Quinto, es ambivalente con tendencia a la satisfacción en los externos de Primero y es ambivalente en Tercero, internos de Segundo y externos de Cuarto y Quinto.
- "Calificación" es ambivalente en Primero y Tercero, internos de Cuarto y Quinto y externos de Segundo, ambivalente con tendencia a la satisfacción en internos de Segundo y externos de Quinto y tiende a la satisfacción en los externos de Cuarto.
- El factor "Competencia del profesorado" es insatisfactor para Quinto, internos de Tercero y externos de Primero, Segundo y Cuarto, tiende a la insatisfacción en externos de Tercero e internos de Cuarto, y es ambivalente con tendencia a la insatisfacción para los internos de Primero y Segundo.
- "Trabajo realizado" es satisfactor para Segundo, externos de Tercero e internos de Quinto, tiende a la satisfacción para los internos de Primero y Tercero, es ambivalente para los externos de Primero y Quinto y tiende a la insatisfacción en Cuarto.
- "Organización administrativa de la Facultad" es insatisfactor para Tercero y los internos de Segundo y Quinto, tiende a la insatisfacción en externos de Primero y Segundo e internos de Cuarto, es ambivalente con tendencia a la insatisfacción en internos de Primero, y ambivalente en externos de Cuarto y Quinto.
- El factor "Tipo de examen" es insatisfactor en Segundo, Tercero y los externos de Primero, Cuarto y Quinto, tiende a la insatisfacción en internos de Primero y aparece como ambivalente con tendencia a la insatisfacción en los internos de Cuarto y Quinto.
- "Aplicación futura de los estudios" es satisfactor en los externos de Tercero, tiende a la satisfacción en Primero, Segundo e internos de Tercero, es ambivalente en los externos de Quinto, ambivalente con tendencia a la satisfacción entre los internos de Cuarto, ambivalente con tendencia a la insatisfacción entre los externos de Cuarto y tiende a la insatisfacción para los internos de Quinto curso.

- "Relaciones con los compañeros" es satisfactor en Cuarto, externos de Primero e internos de Tercero, tiende a la satisfacción en internos de Primero y Quinto y externos de Segundo, y es ambivalente con tendencia a la satisfacción en internos de Segundo y externos de Tercero y Quinto.
- El factor "Responsabilidad" tiende a la satisfacción entre los alumnos de Segundo y los externos de Quinto, ambivalente con tendencia a la satisfacción en internos de Primero y Quinto, es ambivalente para los externos de Cuarto, y tiende a la insatisfacción en los internos de este curso.
- "Participación del alumno en el funcionamiento de la Facultad" es insatisfactor en internos de Primero y externos de Tercero, tiende a la insatisfacción en Segundo, externos de Primero e internos de Tercero y Quinto, es ambivalente para Cuarto y tiende a la satisfacción en los externos de Quinto.
- "Estatus" tiende a la satisfacción entre los alumnos de Primero, Quinto e internos de Segundo, es satisfactor en Tercero, y ambivalente en Cuarto y los externos de Segundo.
- "Interés académico de los alumnos" es ambivalente para los alumnos de Quinto y los internos de Tercero y externos de Cuarto, tiende a la insatisfacción entre los internos de Cuarto y externos de Segundo, tiende a la satisfacción entre los externos de Tercero, es ambivalente con tendencia a la insatisfacción para los internos de Segundo e insatisfactor para Primero.
- Finalmente, "Tiempo disponible para los estudios" es insatisfactor para los externos de Segundo y Cuarto, tiende a la satisfacción en internos de Primero, es ambivalente para los internos de Cuarto, tiende a la insatisfacción en Quinto, internos de Segundo y Tercero y externos de Primero, es ambivalente en internos de Cuarto y ambivalente con tendencia a la satisfacción en externos de Tercero.

En esta Facultad es en los sujetos con locus de control interno donde mejor se aprecia que los factores "intrínsecos" producen satisfacción y los "extrínsecos" insatisfacción, quedando el efecto algo más diluido entre los sujetos con locus de control externo.

Estas diferencias parecen indicar que el curso que estudian los sujetos, junto con su locus de control, puede determinar que un factor actúe como satisfactor, insatisfactor o ambivalente. Por lo tanto, se puede decir que se confirma la hipótesis planteada, también en esta Facultad, dado que parecen existir diferencias en los factores que causan satisfacción o insatisfacción a los estudiantes de Matemáticas, si se tiene en cuenta el curso que estudian y el locus de control de los sujetos.

TABLA Nº 35

NUMERO DE VECES CITADO CADA FACTOR COMO CAUSA
DE SATISFACCION O INSATISFACCION

PRIMER CURSO DE VETERINARIA (N = 16)

INTERNOS

EXTERNOS

Ns	%s	Ni	%i	Nt	%t	Factor	Ns	%s	Ni	%i	Nt	%t
0	0,00	4	10,53	4	4,82	A	0	0,00	7	20,59	7	12,28
0	0,00	5	13,16	5	6,02	B	2	8,70	4	11,76	6	10,53
7	15,56	1	2,63	8	9,64	C	8	34,78	0	0,00	8	14,04
2	4,44	6	15,79	8	9,64	D	1	4,35	3	8,82	4	7,02
3	6,67	1	2,63	4	4,82	E	0	0,00	2	5,88	2	3,51
0	0,00	6	15,79	6	7,23	F	0	0,00	1	2,94	1	1,75
0	0,00	0	0,00	0	0,00	G	0	0,00	2	5,88	2	3,51
4	8,89	0	0,00	4	4,82	H	1	4,35	0	0,00	1	1,75
6	13,33	1	2,63	7	8,43	I	3	13,04	1	2,94	4	7,02
7	15,56	0	0,00	7	8,43	J	2	8,70	0	0,00	2	3,51
0	0,00	5	13,16	5	6,02	K	0	0,00	0	0,00	0	0,00
0	0,00	2	5,26	2	2,41	L	0	0,00	3	8,82	3	5,26
0	0,00	1	2,63	1	1,20	M	1	4,35	6	17,65	7	12,28
5	11,11	2	5,26	7	8,43	N	1	4,35	1	2,94	2	3,51
4	8,89	0	0,00	4	4,82	O	1	4,35	2	5,88	3	5,26
3	6,67	0	0,00	3	3,61	P	2	8,70	0	0,00	2	3,51
2	4,44	1	2,63	3	3,61	Q	1	4,35	0	0,00	1	1,75
0	0,00	0	0,00	0	0,00	R	0	0,00	1	2,94	1	1,75
1	2,22	3	7,89	4	4,82	S	0	0,00	0	0,00	0	0,00
1	2,22	0	0,00	1	1,20	T	0	0,00	1	2,94	1	1,75
45	100	38	100	83	100	Total	23	100	34	100	57	100

TABLA Nº 36

NUMERO DE VECES CITADO CADA FACTOR COMO CAUSA
DE SATISFACCION O INSATISFACCION

SEGUNDO CURSO DE VETERINARIA (N = 148)

INTERNOS

EXTERNOS

Ns	%s	Ni	%i	Nt	%t	Factor	Ns	%s	Ni	%i	Nt	%t
17	5,07	43	13,19	60	9,08	A	13	4,53	49	15,76	62	10,37
13	3,88	34	10,43	47	7,11	B	10	3,48	29	9,32	39	6,52
55	16,42	12	3,68	67	10,14	C	58	20,21	7	2,25	65	10,87
31	9,25	21	6,44	52	7,87	D	27	9,41	19	6,11	46	7,69
10	2,98	39	11,96	49	7,41	E	7	2,44	31	9,97	38	6,35
0	0,00	5	1,53	5	0,76	F	3	1,05	4	1,29	7	1,17
3	0,90	2	0,61	5	0,76	G	9	3,14	2	0,64	11	1,84
41	12,24	9	2,76	50	7,56	H	22	7,67	9	2,89	31	5,18
45	13,43	13	3,99	58	8,77	I	36	12,54	12	3,86	48	8,03
35	10,45	5	1,53	40	6,05	J	32	11,15	4	1,29	36	6,02
5	1,49	35	10,74	40	6,05	K	3	1,05	34	10,93	37	6,19
3	0,90	15	4,60	18	2,72	L	5	1,74	23	7,40	28	4,68
7	2,09	34	10,43	41	6,20	M	6	2,09	42	13,50	48	8,03
29	8,66	16	4,91	45	6,81	N	19	6,62	7	2,25	26	4,35
17	5,07	4	1,23	21	3,18	O	13	4,53	4	1,29	17	2,84
12	3,58	4	1,23	16	2,42	P	11	3,83	6	1,93	17	2,84
3	0,90	11	3,37	14	2,12	Q	2	0,70	12	3,86	14	2,34
2	0,60	3	0,92	5	0,76	R	5	1,74	0	0,00	5	0,84
6	1,79	7	2,15	13	1,97	S	3	1,05	4	1,29	7	1,17
1	0,30	14	4,29	15	2,27	T	3	1,05	13	4,18	16	2,68
335	100	326	100	661	100	Total	287	100	311	100	598	100

TABLA Nº 37

NUMERO DE VECES CITADO CADA FACTOR COMO CAUSA
DE SATISFACCION O INSATISFACCION

TERCER CURSO DE VETERINARIA (N = 81)

INTERNOS							EXTERNOS						
Ns	%s	Ni	%i	Nt	%t	Factor	Ns	%s	Ni	%i	Nt	%t	
7	4,07	30	15,46	37	10,11	A	8	4,55	38	20,21	46	12,64	
9	5,23	18	9,28	27	7,38	B	8	4,55	13	6,91	21	5,77	
25	14,53	12	6,19	37	10,11	C	25	14,20	5	2,66	30	8,24	
27	15,70	12	6,19	39	10,66	D	35	19,89	22	11,70	57	15,66	
5	2,91	21	10,82	26	7,10	E	6	3,41	17	9,04	23	6,32	
1	0,58	0	0,00	1	0,27	F	0	0,00	1	0,53	1	0,27	
6	3,49	1	0,52	7	1,91	G	3	1,70	3	1,60	6	1,65	
17	9,88	2	1,03	19	5,19	H	31	17,61	1	0,53	32	8,79	
16	9,30	15	7,73	31	8,47	I	12	6,82	14	7,45	26	7,14	
9	5,23	6	3,09	15	4,10	J	7	3,98	4	2,13	11	3,02	
2	1,16	21	10,82	23	6,28	K	1	0,57	19	10,11	20	5,49	
4	2,33	11	5,67	15	4,10	L	0	0,00	14	7,45	14	3,85	
8	4,65	17	8,76	25	6,83	M	3	1,70	21	11,17	24	6,59	
8	4,65	11	5,67	19	5,19	N	12	6,82	5	2,66	17	4,64	
7	4,07	3	1,55	10	2,73	O	10	5,68	1	0,53	11	3,02	
5	2,91	1	0,52	6	1,64	P	2	1,14	2	1,06	4	1,10	
1	0,58	4	2,06	5	1,37	Q	4	2,27	1	0,53	5	1,37	
2	1,16	2	1,03	4	1,09	R	2	1,14	0	0,00	2	0,55	
4	2,33	4	2,06	8	2,19	S	5	2,84	1	0,53	6	1,65	
9	5,23	3	1,55	12	3,28	T	2	1,14	6	3,19	8	2,20	
172	100	194	100	366	100	Total	176	100	188	100	364	100	

TABLA Nº 38

NUMERO DE VECES CITADO CADA FACTOR COMO CAUSA
DE SATISFACCION O INSATISFACCION

CUARTO CURSO DE VETERINARIA (N = 112)

INTERNOS							EXTERNOS						
Ns	%s	Ni	%i	Nt	%t	Factor	Ns	%s	Ni	%i	Nt	%t	
9	3,07	49	16,39	58	9,80	A	7	2,89	40	13,61	47	8,77	
9	3,07	29	9,70	38	6,42	B	14	5,79	29	9,86	43	8,02	
35	11,95	8	2,68	43	7,26	C	39	16,12	13	4,42	52	9,70	
27	9,21	16	5,35	43	7,26	D	28	11,57	17	5,78	45	8,40	
14	4,78	35	11,71	49	8,28	E	9	3,72	27	9,18	36	6,72	
3	1,02	2	0,67	5	0,84	F	3	1,24	5	1,70	8	1,49	
13	4,44	1	0,33	14	2,36	G	8	3,31	3	1,02	11	2,05	
40	13,65	5	1,67	45	7,60	H	34	14,05	5	1,70	39	7,28	
36	12,29	18	6,02	54	9,12	I	29	11,98	24	8,16	53	9,89	
30	10,24	9	3,01	39	6,59	J	23	9,50	10	3,40	33	6,16	
1	0,34	31	10,37	32	5,41	K	2	0,83	20	6,80	22	4,10	
3	1,02	16	5,35	19	3,21	L	3	1,24	22	7,48	25	4,66	
6	2,05	23	7,69	29	4,90	M	3	1,24	31	10,54	34	6,34	
28	9,56	18	6,02	46	7,77	N	13	5,37	15	5,10	28	5,22	
11	3,75	6	2,01	17	2,87	O	9	3,72	2	0,68	11	2,05	
18	6,14	5	1,67	23	3,84	P	2	0,83	2	0,68	4	0,75	
0	0,00	11	3,68	11	1,86	Q	3	1,24	15	5,10	18	3,36	
4	1,37	1	0,33	5	0,84	R	6	2,48	3	1,02	9	1,68	
4	1,37	6	2,01	10	1,69	S	4	1,65	7	2,38	11	2,05	
2	0,68	10	3,34	12	2,03	T	3	1,24	4	1,36	7	1,31	
293	100	299	100	592	100	Total	242	100	294	100	536	100	

TABLA Nº 39

NUMERO DE VECES CITADO CADA FACTOR COMO CAUSA
DE SATISFACCION O INSATISFACCION

QUINTO CURSO DE VETERINARIA (N = 30)

INTERNOS

EXTERNOS

Ns	%s	Ni	%i	Nt	%t	Factor	Ns	%s	Ni	%i	Nt	%t
4	5,63	11	15,28	15	10,49	A	4	6,78	15	22,39	19	15,08
2	2,82	9	12,50	11	7,69	B	2	3,39	6	8,96	8	6,35
13	18,31	5	6,94	18	12,59	C	13	22,03	5	7,46	18	14,29
6	8,45	3	4,17	9	6,29	D	5	8,47	4	5,97	9	7,14
3	4,23	12	16,67	15	10,49	E	2	3,39	4	5,97	6	7,46
0	0,00	0	0,00	0	0,00	F	0	0,00	0	0,00	0	0,00
2	2,82	0	0,00	2	1,40	G	2	3,39	2	2,98	4	3,17
4	5,63	1	1,39	5	3,50	H	6	10,17	1	1,49	7	5,56
6	8,45	5	6,94	11	7,69	I	6	10,17	5	7,46	11	8,73
9	12,68	1	1,39	10	6,99	J	9	15,25	0	0,00	9	7,14
1	1,41	4	5,56	5	3,50	K	0	0,00	6	8,96	6	4,76
3	4,23	10	13,89	13	9,09	L	1	1,69	4	5,97	5	3,97
2	2,82	5	6,94	7	4,90	M	1	1,69	6	8,96	7	5,56
5	7,04	0	0,00	5	3,50	N	2	3,39	5	7,46	7	5,56
3	4,23	0	0,00	3	2,10	O	3	5,08	1	1,49	4	3,17
3	4,23	2	2,78	5	3,50	P	1	1,69	0	0,00	1	0,79
1	1,41	3	4,17	4	2,80	Q	0	0,00	1	1,49	1	0,79
1	1,41	0	0,00	1	0,70	R	1	1,69	0	0,00	1	0,79
1	1,41	1	1,39	2	1,40	S	0	0,00	0	0,00	0	0,00
2	2,82	0	0,00	2	1,40	T	1	1,69	2	2,98	3	2,38
71	100	72	100	143	100	Total	59	100	67	100	126	100

TABLA Nº 40

ANALISIS INTRAFACORES DE LOS SUJETOS
CON LOCUS DE CONTROL INTERNO

PRIMER CURSO DE VETERINARIA (N = 8)

Factor	Ns	%s	Ni	%i	Na	%a	Total	Valor	Puesto
A	0	0,00*	4	100,00*	0	0,00	4	I	17
B	0	0,00*	4	100,00*	0	0,00	4	I	17
C	5	71,43	0	0,00*	2	28,57**	7	A	4
D	1	20,00	4	80,00	0	0,00	5	I*	15
E	3	75,00	1	25,00	0	0,00	4	S*	9
F	0	0,00*	6	100,00**	0	0,00	6	I	20
G	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	A	10
H	4	100,00*	0	0,00	0	0,00	4	S	3
I	5	100,00*	0	0,00*	0	0,00	5	S	2
J	6	100,00*	0	0,00*	0	0,00	6	S	1
K	0	0,00*	4	100,00*	0	0,00	4	I	17
L	0	0,00	2	100,00	0	0,00	2	I*	16
M	0	0,00	1	100,00	0	0,00	1	I*	13
N	4	80,00	1	20,00	0	0,00	5	S*	7
O	3	100,00	0	0,00	0	0,00	3	S*	5
P	2	100,00	0	0,00	0	0,00	2	S*	6
Q	0	0,00	1	50,00	1	50,00**	2	A	12
R	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	A	10
S	1	25,00	3	75,00	0	0,00	4	I*	14
T	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1	S*	8
Total	35	50,72	31	44,93	3	4,35	69		

* p < .05

** p < .01

TABLA Nº 41

ANÁLISIS INTRAFACORES DE LOS SUJETOS
CON LOCUS DE CONTROL EXTERNO

PRIMER CURSO DE VETERINARIA (N = 8)

Factor	Ns	%s	Ni	%i	Na	%a	Total	Valor	Puesto
A	0	0,00	5	100,00	0	0,00	5	I*	19
B	1	20,00	3	60,00	1	20,00	5	A/I	10
C	7	100,00**	0	0,00**	0	0,00	7	S	1
D	1	25,00	3	75,00	0	0,00	4	I*	12
E	0	0,00	2	100,00	0	0,00	2	I*	17
F	0	0,00	1	100,00	0	0,00	1	I*	13
G	0	0,00	1	100,00	0	0,00	1	I*	13
H	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1	S*	5
I	3	75,00	1	25,00	0	0,00	4	S*	4
J	2	100,00	0	0,00	0	0,00	2	S*	2
K	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	A	8
L	0	0,00	3	100,00	0	0,00	3	I*	18
M	0	0,00	5	100,00	0	0,00	5	I*	19
N	1	50,00	1	50,00	0	0,00	2	S*	7
O	0	0,00	1	50,00	1	50,00**	2	A	11
P	2	100,00	0	0,00	0	0,00	2	S*	2
Q	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1	S*	5
R	0	0,00	1	100,00	0	0,00	1	I*	13
S	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	A	8
T	0	0,00	1	100,00	0	0,00	1	I*	13
Total	19	38,77	28	57,14	2	4,08	49		

* p < .05

** p < .01

TABLA Nº 42

ANALISIS INTRAFACORES DE LOS SUJETOS
CON LOCUS DE CONTROL INTERNO

SEGUNDO CURSO DE VETERINARIA (N = 74)

Factor	Ns	%s	Ni	%i	Na	%a	Total	Valor	Puesto
A	8	19,05**	31	73,81**	3	7,14	42	I	16
B	6	15,38**	28	71,79**	5	12,82	39	I	15
C	45	81,82**	5	9,09**	5	9,09	55	S	1
D	18	48,65	8	21,62**	11	29,73**	37	A	8
E	4	9,52**	34	80,95**	4	9,52	42	I	19
F	0	0,00	5	100,00*	0	0,00	5	I	13
G	3	60,00	2	40,00	0	0,00	5	S	9
H	31	81,58**	3	7,89**	4	10,53	38	S	3
I	32	76,19**	6	14,29**	4	9,52	42	S	4
J	29	85,29**	2	5,88**	3	8,82	34	S	2
K	2	6,06**	29	87,88**	2	6,06	33	I	20
L	2	7,69**	21	80,77**	3	11,54	26	I	17
M	3	8,57**	29	82,86**	3	8,57	35	I	18
N	23	60,53*	11	28,95*	4	10,53	38	S	6
O	12	75,00*	4	25,00	0	0,00	16	S	7
P	9	81,82*	2	18,18	0	0,00	11	S	5
Q	3	23,08	10	76,92*	0	0,00	13	I	12
R	1	25,00	2	50,00	1	25,00	4	A/I	11
S	5	41,67	6	50,00	1	8,33	12	I	10
T	1	7,14**	13	92,86**	0	0,00	14	I	14
Total	237	43,81	251	46,39	53	9,80	541		

* p < .05

** p < .01

TABLA Nº 43

ANÁLISIS INTRAFACORES DE LOS SUJETOS
CON LOCUS DE CONTROL EXTERNO

SEGUNDO CURSO DE VETERINARIA (N = 74)

Factor	Ns	%s	Ni	%i	Na	%a	Total	Valor	Puesto
A	4	9,09**	35	79,55**	5	11,36	44	I	18
B	6	19,35**	24	77,42**	1	3,23	31	I	15
C	48	88,89**	1	1,85**	5	9,26	54	S	1
D	20	52,63	12	31,58*	6	15,79	38	A/S	9
E	5	14,29**	28	80,00**	2	5,71	35	I	17
F	2	40,00	3	60,00	0	0,00	5	I*	11
G	7	77,78*	1	11,11*	1	11,11	9	S	7
H	15	65,22*	5	21,74*	3	13,04	23	S	5
I	30	73,17**	9	21,95**	2	4,88	41	S	3
J	26	86,67**	1	3,33**	3	10,00	30	S	2
K	0	0,00**	24	88,89**	3	11,11	27	I	19
L	3	11,54**	21	80,77**	2	7,69	26	I	16
M	3	6,67**	40	88,89**	2	4,44	45	I	20
N	16	69,57*	7	30,43	0	0,00	23	S	8
O	12	75,00*	3	18,75*	1	6,25	16	S	4
P	9	60,00	4	26,67	2	13,33	15	A/S	10
Q	2	22,22	7	77,78	0	0,00	9	I*	13
R	5	100,00*	0	0,00*	0	0,00	5	S	6
S	1	20,00	2	40,00	2	40,00*	5	A	12
T	2	14,29*	11	78,57*	1	7,14	14	I	14
Total	216	43,64	238	48,08	41	8,28	495		

* p < .05

** p < .01

TABLA Nº 44

ANALISIS INTRAFACORES DE LOS SUJETOS
CON LOCUS DE CONTROL INTERNO

TERCER CURSO DE VETERINARIA (N = 41)

Factor	Ns	%s	Ni	%i	Na	%a	Total	Valor	Puesto
A	2	9,09**	17	77,27**	3	13,64	22	I	18
B	6	31,58	11	57,89	2	10,53	19	I*	14
C	17	62,96*	6	22,22*	4	14,81	27	S	3
D	18	66,67**	5	18,52**	4	14,81	27	S	2
E	1	4,55**	17	77,27**	4	18,18	22	I	19
F	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1	S*	9
G	4	80,00	0	0,00*	1	20,00	5	A/S	4
H	12	85,71**	0	0,00**	2	14,29	14	S	1
I	12	57,14	8	38,09	1	4,76	21	S*	8
J	8	57,14	5	35,71	1	7,14	14	S*	10
K	1	5,00**	18	90,00**	1	5,00	20	I	20
L	2	15,38	9	69,23	2	15,38	13	A/I	16
M	2	11,11*	13	72,22*	3	16,67	18	I	17
N	5	33,33	8	53,33	2	13,33	15	A/I	13
O	4	57,14	0	0,00*	3	42,86*	7	A	7
P	5	83,33*	1	16,67	0	0,00	6	S	5
Q	1	20,00	4	80,00	0	0,00	5	I*	15
R	2	66,67	1	33,33	0	0,00	3	S*	11
S	3	42,86	4	57,14	0	0,00	7	A	12
T	7	70,00	2	20,00	1	10,00	10	S*	6
Total	113	40,94	129	46,74	34	12,32	276		

* p < .05

** p < .01

TABLA Nº 45

ANÁLISIS INTRAFACORES DE LOS SUJETOS
CON LOCUS DE CONTROL EXTERNO

TERCER CURSO DE VETERINARIA (N = 40)

Factor	Ns	%	Ni	%	Na	%	Total	Valor	Puesto
A	2	7,41**	22	81,48**	3	11,11	27	I	19
B	6	37,50	9	56,25	1	6,25	16	I	12
C	23	85,19**	3	11,11**	1	3,70	27	S	2
D	20	57,14	8	22,86**	7	20,00**	35	A	4
E	3	15,79*	13	68,42	3	15,79	19	A/I	16
F	0	0,00	1	100,00	0	0,00	1	I	14
G	3	60,00	2	40,00	0	0,00	5	S	10
H	22	95,65**	0	0,00**	1	4,35	23	S	1
I	6	31,58	10	52,63	3	15,79	19	A/I	13
J	6	66,67	3	33,33	0	0,00	9	S	8
K	0	0,00**	17	94,44**	1	5,56	18	I	20
L	0	0,00**	12	100,00**	0	0,00	12	I	18
M	1	5,56**	15	83,33**	2	11,11	18	I	17
N	10	66,67	5	33,33	0	0,00	15	S	5
O	8	88,89**	1	11,11*	0	0,00	9	S	3
P	2	50,00	2	50,00	0	0,00	4	A	11
Q	3	75,00	1	25,00	0	0,00	4	S	9
R	2	100,00	0	0,00	0	0,00	2	S	6
S	4	80,00	1	20,00	0	0,00	5	S	7
T	2	28,57	5	71,43	0	0,00	7	I	15
Total	123	44,73	130	47,27	22	8,00	275		

* p < .05

** p < .01

TABLA Nº 46

ANALISIS INTRAFACORES DE LOS SUJETOS
CON LOCUS DE CONTROL INTERNO

CUARTO CURSO DE VETERINARIA (N = 56)

Factor	Ns	%	Ni	%	Na	%	Total	Valor	Puesto
A	3	8,33**	29	80,56**	4	11,11	36	I	19
B	6	20,69*	22	75,86**	1	3,45	29	I	14
C	30	78,95**	5	13,16**	3	7,89	38	S	2
D	17	56,67	8	26,67*	5	16,67	30	A/S	7
E	4	11,11**	25	69,44**	7	19,44	36	I	18
F	2	50,00	1	25,00	1	25,00	4	A/S	11
G	9	90,00**	1	10,00*	0	0,00	10	S	6
H	27	93,10**	1	3,45**	1	3,45	29	S	1
I	22	62,86*	6	17,14**	7	20,00	35	S	4
J	21	75,00**	6	21,43**	1	3,57	28	S	3
K	0	0,00**	25	100,00**	0	0,00	25	I	20
L	1	6,25**	14	87,50**	1	6,25	16	I	16
M	3	12,00**	20	80,00**	2	8,00	25	I	17
N	15	50,00	8	26,67*	7	23,33	30	A	9
O	8	61,54	2	15,38*	3	23,08	13	A/S	8
P	13	76,47**	2	11,76**	2	11,76	17	S	5
Q	0	0,00**	10	100,00**	0	0,00	10	I	15
R	3	75,00	1	25,00	0	0,00	4	S*	10
S	3	33,33	6	66,67	0	0,00	9	I*	12
T	2	20,00	8	80,00*	0	0,00	10	I	13
Total	189	43,59	200	46,08	45	10,37	434		

* p < .05

** p < .01

TABLA Nº 47

ANÁLISIS INTRAFACORES DE LOS SUJETOS
CON LOCUS DE CONTROL EXTERNO

CUARTO CURSO DE VETERINARIA (N = 56)

Factor	Ns	%s	Ni	%i	Na	%a	Total	Valor	Puesto
A	1	2,94**	29	85,29**	4	11,76	34	I	20
B	6	19,35*	21	67,74	4	12,90	31	A/I	15
C	31	73,81**	8	19,05**	3	7,14	42	S	2
D	17	54,84	9	29,03*	5	16,13	31	A/S	5
E	4	13,33**	23	76,67**	3	10,00	30	I	16
F	3	37,50	5	62,50	0	0,00	8	I*	13
G	6	75,00*	1	12,50*	1	12,50	8	S	4
H	25	92,59**	2	7,41**	0	0,00	27	S	1
I	17	48,57	12	34,29*	6	17,14	35	A/S	6
J	17	62,96*	6	22,22**	4	14,81	27	S	3
K	1	6,67**	14	93,33**	0	0,00	15	I	17
L	2	9,09**	19	86,36**	1	4,55	22	I	18
M	1	3,70**	25	92,59**	1	3,70	27	I	19
N	10	43,48	11	47,83	2	8,70	23	A/S	10
O	4	66,67	1	16,67	1	16,67	6	A/S	7
P	2	50,00	2	50,00	0	0,00	4	S*	11
Q	3	18,75	13	81,25*	0	0,00	16	I	14
R	4	66,67	3	33,33	0	0,00	6	S*	8
S	6	60,00	4	40,00	0	0,00	10	S*	9
T	2	40,00	3	60,00	0	0,00	5	A	12
Total	162	39,80	210	51,60	35	8,60	407		

* p < .05

** p < .01

TABLA Nº 48

ANÁLISIS INTRAFACORES DE LOS SUJETOS
CON LOCUS DE CONTROL INTERNO

QUINTO CURSO DE VETERINARIA (N = 15)

Factor	Ns	%s	Ni	%i	Na	%a	Total	Valor	Puesto
A	0	0,00**	6	66,67	3	33,33**	9	A	19
B	1	14,29	6	85,71*	0	0,00	7	I	18
C	7	63,64	3	27,27	1	9,09	11	A/S	4
D	5	62,50	3	37,50	0	0,00	8	S*	8
E	1	9,09*	9	81,82	1	9,09	11	I	20
F	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	A	13
G	2	100,00	0	0,00	0	0,00	2	S*	5
H	2	66,67	1	33,33	0	0,00	3	S*	9
I	6	54,55	5	45,45	0	0,00	11	S*	11
J	6	100,00**	0	0,00*	0	0,00	6	S	1
K	1	20,00	4	80,00	0	0,00	5	I*	16
L	1	12,50	6	75,00	1	12,50	8	A/I	17
M	1	16,67	4	66,67	1	16,67	6	A/I	15
N	5	100,00*	0	0,00*	0	0,00	5	S	2
O	3	100,00*	0	0,00	0	0,00	3	S	3
P	2	50,00	1	25,00	1	25,00	4	A/S	10
Q	1	25,00	3	75,00	0	0,00	4	I*	14
R	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1	S*	7
S	0	0,00	0	0,00	1	100,00**	1	A	12
T	2	100,00	0	0,00	0	0,00	2	S*	5
Total	47	43,93	51	47,66	9	8,41	107		

* p < .05

** p < .01

TABLA Nº 49

ANÁLISIS INTRAFACORES DE LOS SUJETOS
CON LOCUS DE CONTROL EXTERNO

QUINTO CURSO DE VETERINARIA (N = 15)

Factor	Ns	%s	Ni	%i	Na	%a	Total	Valor	Puesto
A	1	9,09*	10	90,91**	0	0,00	11	I	20
B	2	33,33	4	66,67	0	0,00	6	I*	13
C	8	66,67	2	16,67*	2	16,67	12	A/S	2
D	3	42,86	2	28,57	2	28,57*	7	A	7
E	1	20,00	4	80,00	0	0,00	5	I*	16
F	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	A	10
G	2	50,00	2	50,00	0	0,00	4	S*	9
H	4	80,00	1	20,00	0	0,00	5	S*	3
I	3	37,50	3	37,50	2	25,00	8	A	8
J	7	100,00**	0	0,00**	0	0,00	7	S	1
K	0	0,00	4	100,00*	0	0,00	4	I	18
L	1	20,00	4	80,00	0	0,00	5	I*	16
M	0	0,00	4	100,00*	0	0,00	4	I	18
N	2	28,57	5	71,43	0	0,00	7	I*	14
O	3	75,00	1	25,00	0	0,00	4	S*	4
P	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1	S*	5
Q	0	0,00	1	100,00	0	0,00	1	I*	15
R	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1	S*	5
S	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	A	10
T	0	0,00	1	50,00	1	50,00*	2	A	12
Total	39	41,49	48	51,06	7	7,45	94		

* p < .05

** p < .01

TABLA Nº 50

FACTORES CON DISTINTA CONSIDERACION PARA LOS SUJETOS
CON LOCUS DE CONTROL INTERNO O EXTERNO

CURSOS 1º A 5º

FACULTAD DE VETERINARIA

	PRIMERO		SEGUNDO		TERCERO		CUARTO		QUINTO	
FACTOR										
	INT	EXT	INT	EXT	INT	EXT	INT	EXT	INT	EXT
A	I#	I	I	I	I	I	I	I	A	I
B	I	A/I	I	I	I#	I#	I	A/I	I	I#
C	A	S	S	S	S	S	S	S	A/S	A/S
D	I#	I#	A	A/S	S	A	A/S	A/S	S#	A
E	S#	I#	I	I	I	A/I	I	I	I	I#
F	I	I#	I	I#	S#	I#	A/S	I#	A	A
G	A	I#	S#	S	A/S	S#	S	S	S#	S#
I	S	S#	S	S	S#	A/I	S	A/S	S#	A
K	I	A	I	I	I	I	I	I	I#	I
L	I#	I#	I	I	A/I	I	I	I	A/I	I#
M	I#	I#	I	I	I	I	I	I	A/I	I
N	S#	S#	S	S	A/I	S#	A	A/S	S	I#
O	S#	A	S	S	A	S	A/S	A/S	S	S#
P	S#	S#	S	A/S	S	A	S	S#	A/S	S#
Q	A	S#	I	I#	I#	S#	I	I	I#	I#
R	A	I#	A/I	S	S#	S#	S#	S#	S#	S#
S	I#	A	I#	A	A	S#	I#	S#	A	A
T	S#	I#	I	I	S#	I#	I	A	S#	A

TABLA Nº 51

NUMERO DE VECES CITADO CADA FACTOR COMO CAUSA
DE SATISFACCION O INSATISFACCION

PRIMER CURSO DE MATEMATICAS (N = 52)

INTERNOS							EXTERNOS						
Ns	%s	Ni	%i	Nt	%t	Factor	Ns	%s	Ni	%i	Nt	%t	
12	12,63	14	14,43	26	13,54	A	4	3,96	17	13,71	21	9,33	
4	4,21	12	12,37	16	8,33	B	5	4,95	20	16,13	25	11,11	
12	12,63	5	5,15	17	8,85	C	19	18,81	7	5,64	26	11,56	
9	9,47	8	8,25	17	8,85	D	13	12,87	12	9,68	25	11,11	
0	0,00	4	4,12	4	2,08	E	1	0,99	7	5,64	8	3,56	
0	0,00	1	1,03	1	0,52	F	1	0,99	0	0,00	1	0,44	
3	3,16	0	0,00	3	1,56	G	4	3,96	3	2,42	7	3,11	
12	12,63	2	2,06	14	7,29	H	12	11,88	0	0,00	12	5,33	
7	7,37	4	4,12	11	5,73	I	14	13,86	7	5,64	21	9,33	
9	9,47	1	1,03	10	5,21	J	10	9,90	1	0,81	11	4,89	
3	3,16	8	8,25	11	5,73	K	2	1,98	6	4,84	8	3,56	
2	2,10	7	7,22	9	4,69	L	2	1,98	6	4,84	8	3,56	
3	3,16	9	9,28	12	6,25	M	1	0,99	15	12,10	16	7,11	
4	4,21	1	1,03	5	2,60	N	6	5,94	6	4,84	12	5,33	
3	3,16	1	1,03	4	2,08	O	3	2,97	5	4,03	8	3,56	
3	3,16	2	2,06	5	2,60	P	0	0,00	0	0,00	0	0,00	
0	0,00	7	7,22	7	3,65	Q	0	0,00	2	1,61	2	0,89	
2	2,10	0	0,00	2	1,04	R	1	0,99	1	0,81	2	0,89	
1	1,05	6	6,19	7	3,65	S	2	1,98	5	4,03	7	3,11	
6	6,32	5	5,15	11	5,73	T	1	0,99	4	3,22	5	2,22	
95	100	97	100	192	100	Total	101	100	124	100	225	100	

TABLA Nº 52

NUMERO DE VECES CITADO CADA FACTOR COMO CAUSA
DE SATISFACCION O INSATISFACCION

SEGUNDO CURSO DE MATEMATICAS (N = 42)

INTERNOS

EXTERNOS

Ns	Is	Ni	Xi	Nt	It	Factor	Ns	Is	Ni	Xi	Nt	It
5	4,95	14	14,58	19	9,64	A	3	4,48	16	17,58	19	12,03
1	0,99	5	5,21	6	3,05	B	3	4,48	7	7,69	10	6,33
13	12,87	8	8,33	21	10,66	C	15	22,39	6	6,59	21	13,29
11	10,89	6	6,25	17	8,63	D	9	13,43	10	10,99	19	12,03
0	0,00	1	1,04	1	0,51	E	0	0,00	2	2,20	2	1,27
1	0,99	1	1,04	2	1,02	F	0	0,00	1	1,10	1	0,63
3	2,97	3	3,12	6	3,05	G	2	2,98	0	0,00	2	1,27
20	19,80	4	4,17	24	12,18	H	10	14,93	1	1,10	11	6,96
8	7,92	5	5,21	13	6,60	I	7	10,45	8	8,79	15	9,49
12	11,88	4	4,17	16	8,12	J	4	5,97	2	2,20	6	3,80
0	0,00	7	7,29	7	3,55	K	1	1,49	2	2,20	3	1,90
0	0,00	9	9,37	9	4,57	L	2	2,98	5	5,49	7	4,43
2	1,98	10	10,42	12	6,09	M	1	1,49	17	18,68	18	11,39
9	8,91	5	5,21	14	7,11	N	3	4,48	2	2,20	5	3,16
8	7,92	1	1,04	9	4,57	O	4	5,97	1	1,10	5	3,16
2	1,98	1	1,04	3	1,52	P	3	4,48	2	2,20	5	3,16
1	0,99	2	2,08	3	1,52	Q	0	0,00	2	2,20	2	1,27
1	0,99	0	0,00	1	0,51	R	0	0,00	0	0,00	0	0,00
3	2,97	5	5,21	8	4,06	S	0	0,00	2	2,20	2	1,27
1	0,99	5	5,21	6	3,05	T	0	0,00	5	5,49	5	3,16
101	100	96	100	197	100	Total	67	100	91	100	158	100

TABLA Nº 53

NUMERO DE VECES CITADO CADA FACTOR COMO CAUSA
DE SATISFACCION O INSATISFACCION

TERCER CURSO DE MATEMATICAS (N = 39)

INTERIORS

EXTERNOS

Ns	%s	Ni	%i	Nt	%t	Factor	Ns	%s	Ni	%i	Nt	%t
2	2,22	11	14,29	13	7,78	A	3	3,70	12	13,19	15	8,72
5	5,56	6	7,79	11	6,59	B	2	2,47	11	12,09	13	7,56
14	15,56	3	3,90	17	10,18	C	13	16,05	8	8,79	21	12,21
10	11,11	7	9,09	17	10,18	D	10	12,35	12	13,19	22	12,79
0	0,00	3	3,90	3	1,80	E	2	2,47	4	4,40	6	3,49
0	0,00	0	0,00	0	0,00	F	1	1,23	1	1,10	2	1,16
3	3,33	1	1,30	4	2,39	G	3	3,70	2	2,20	5	2,91
12	13,33	1	1,30	13	7,78	H	13	16,05	5	5,49	18	10,46
9	10,00	5	6,49	14	8,38	I	7	8,64	4	4,40	11	6,40
11	22,22	1	1,30	12	7,19	J	4	4,94	3	3,30	7	4,07
1	1,11	12	15,58	13	7,78	K	0	0,00	5	5,49	5	2,91
1	1,11	2	2,60	3	1,80	L	0	0,00	6	6,59	6	3,49
1	1,11	11	14,29	12	7,19	M	1	1,23	8	8,79	9	5,23
6	6,67	4	5,19	10	5,99	N	8	9,88	1	1,10	9	5,23
6	6,67	2	2,60	8	4,79	O	5	6,17	1	1,10	6	3,49
1	1,11	1	1,30	2	1,20	P	1	1,23	1	1,10	2	1,16
0	0,00	3	3,90	3	1,80	Q	0	0,00	4	4,40	4	2,33
4	4,44	0	0,00	4	2,39	R	3	3,70	0	0,00	3	1,74
3	3,33	2	2,60	5	2,99	S	1	1,23	0	0,00	1	0,58
1	1,11	2	2,60	3	1,80	T	4	4,94	3	3,30	7	4,07
90	100	77	100	167	100	Total	81	100	91	100	172	100

TABLA Nº 54

NUMERO DE VECES CITADO CADA FACTOR COMO CAUSA
DE SATISFACCION O INSATISFACCION

CUARTO CURSO DE MATEMATICAS (N = 26)

INTERNOS

EXTERNOS

Ms	%s	Ni	%i	Nt	%t	Factor	Ms	%s	Ni	%i	Nt	%t
6	10,00	11	18,03	17	14,05	A	1	1,51	12	18,18	13	9,85
4	6,67	5	8,20	9	7,44	B	3	4,55	6	9,09	9	6,82
7	11,67	2	3,88	9	7,44	C	13	19,70	1	1,51	14	10,61
3	5,00	4	6,56	7	5,78	D	11	16,67	5	7,58	16	12,12
6	10,00	3	4,92	9	7,44	E	1	1,51	4	6,06	5	3,79
0	0,00	1	1,64	1	0,83	F	0	0,00	0	0,00	0	0,00
1	1,67	0	0,00	1	0,83	G	9	13,64	0	0,00	9	6,82
5	8,33	2	3,27	7	5,78	H	12	18,18	3	4,55	15	11,36
5	8,33	6	9,84	11	9,09	I	6	9,09	4	6,06	10	7,58
6	10,00	2	3,28	8	6,61	J	6	9,09	2	3,03	8	6,06
1	1,67	2	3,28	3	2,48	K	0	0,00	0	0,00	0	0,00
2	3,33	5	8,20	7	5,78	L	1	1,51	2	3,03	3	2,27
1	1,67	3	4,92	4	3,31	M	0	0,00	13	19,70	13	9,85
6	10,00	5	8,20	11	9,09	N	2	3,03	4	6,06	6	4,55
1	1,67	3	4,92	4	3,31	O	1	1,51	3	4,55	4	3,03
0	0,00	1	1,64	1	0,83	P	0	0,00	0	0,00	0	0,00
1	1,67	1	1,64	2	1,65	Q	0	0,00	0	0,00	0	0,00
1	1,67	1	1,64	2	1,65	R	0	0,00	0	0,00	0	0,00
0	0,00	1	1,64	1	0,83	S	0	0,00	0	0,00	0	0,00
4	6,67	3	4,92	7	5,78	T	0	0,00	7	10,61	7	5,30
60	100	61	100	121	100	Total	66	100	66	100	132	100

TABLA Nº 55

NUMERO DE VECES CITADO CADA FACTOR COMO CAUSA
DE SATISFACCION O INSATISFACCION

QUINTO CURSO DE MATEMATICAS (N = 24)

INTERNOS							EXTERNOS						
Ns	%s	Ni	%i	Nt	%t	Factor	Ns	%s	Ni	%i	Nt	%t	
0	0,00	4	7,84	4	3,70	A	1	2,17	12	21,82	13	12,87	
1	1,75	2	3,92	3	2,78	B	1	2,17	6	10,91	7	6,93	
4	7,02	2	3,92	6	5,56	C	8	17,39	3	5,45	11	10,89	
7	12,28	6	11,76	13	12,04	D	5	10,87	6	10,91	11	10,89	
1	1,75	3	5,88	4	3,70	E	0	0,00	0	0,00	0	0,00	
0	0,00	1	1,96	1	0,93	F	0	0,00	0	0,00	0	0,00	
4	7,02	0	0,00	4	3,70	G	0	0,00	0	0,00	0	0,00	
10	17,54	1	1,96	11	10,18	H	11	23,91	0	0,00	11	10,89	
5	8,77	6	11,76	11	10,18	I	6	13,04	4	7,27	10	9,90	
5	8,77	0	0,00	5	4,63	J	5	10,87	0	0,00	5	4,95	
0	0,00	4	7,84	4	3,70	K	0	0,00	0	0,00	0	0,00	
0	0,00	4	7,84	4	3,70	L	0	0,00	6	10,91	6	5,94	
1	1,75	5	9,80	6	5,56	M	0	0,00	11	20,00	11	10,89	
3	5,26	5	9,80	8	7,41	N	3	6,52	4	7,27	7	6,93	
6	10,53	0	0,00	6	5,56	O	0	0,00	0	0,00	0	0,00	
5	8,77	3	5,88	8	7,41	P	2	4,35	1	1,82	3	2,97	
0	0,00	2	3,92	2	1,85	Q	2	4,35	0	0,00	2	1,98	
4	7,02	0	0,00	4	3,70	R	1	2,17	0	0,00	1	0,99	
1	1,75	1	1,96	2	1,85	S	0	0,00	0	0,00	0	0,00	
0	0,00	2	3,92	2	1,85	T	1	2,17	2	3,64	3	2,97	
57	100	51	100	108	100	Total	46	100	55	100	101	100	

TABLA Nº 56

ANALISIS INTRAFACORES DE LOS SUJETOS
CON LOCUS DE CONTROL INTERNO

PRIMER CURSO DE MATEMATICAS (N = 26)

Factor	Ns	%s	Ni	%i	Na	%a	Total	Valor	Puesto
A	6	37,50	8	50,00	2	12,50	16	A/I	12
B	4	28,57	10	71,43	0	0,00	14	I#	14
C	11	68,75	4	25,00	1	6,25	16	S#	3
D	6	42,86	5	35,71	3	21,43*	14	A	11
E	0	0,00	4	100,00*	0	0,00	4	I#	19
F	0	0,00	1	100,00	0	0,00	1	I#	13
G	3	100,00	0	0,00	0	0,00	3	S#	4
H	10	83,33*	1	8,33**	1	8,33	12	S	2
I	5	55,56	3	33,33	1	11,11	9	A/S	8
J	8	88,89*	0	0,00**	1	11,11	9	S	1
K	1	12,50	6	75,00	1	12,50	8	A/I	17
L	2	22,22	7	77,78	0	0,00	9	I#	15
M	2	22,22	7	77,78	0	0,00	9	I#	15
N	3	75,00	1	25,00	0	0,00	4	S#	6
O	3	75,00	1	25,00	0	0,00	4	S#	6
P	2	50,00	1	25,00	1	25,00	4	A/S	10
Q	0	0,00*	6	100,00**	0	0,00	6	I	20
R	2	100,00	0	0,00	0	0,00	2	S#	5
S	1	14,28	6	85,71*	0	0,00	7	I	18
T	6	60,00	4	40,00	0	0,00	10	S#	9
Total	75	46,58	75	46,58	11	6,83	161		

* p < .05

** p < .01

TABLA Nº 57

ANALISIS INTRAFACORES DE LOS SUJETOS
CON LOCUS DE CONTROL EXTERNO

PRIMER CURSO DE MATEMATICAS (N = 26)

Factor	Ns	%s	Ni	%i	Na	%a	Total	Valor	Puesto
A	3	17,65	13	76,47*	1	5,88	17	I	16
B	3	13,64*	17	77,27*	2	9,09	22	I	19
C	13	65,00*	4	20,00**	3	15,00	20	S	3
D	7	36,84	7	36,84	5	26,32*	19	A	8
E	0	0,00*	6	85,71	1	14,29	7	A/I	17
F	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1	S*	5
G	2	50,00	1	25,00	1	25,00	4	A/S	6
H	11	100,00**	0	0,00**	0	0,00	11	S	1
I	10	58,82	4	23,53*	3	17,65	17	A/S	4
J	8	88,89**	0	0,00**	1	11,11	9	S	2
K	2	28,57	5	71,43	0	0,00	7	I*	13
L	1	16,67	5	83,33	0	0,00	6	I*	15
M	0	0,00**	13	92,86**	1	7,14	14	I	20
N	5	50,00	4	40,00	1	10,00	10	S*	7
O	1	16,67	3	50,00	2	33,33	6	A	11
P	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	A	10
Q	0	0,00	2	100,00	0	0,00	2	I*	14
R	1	50,00	1	50,00	0	0,00	2	S*	9
S	0	0,00	5	100,00*	0	0,00	5	I	18
T	1	25,00	3	75,00	0	0,00	4	I*	12
Total	69	37,70	93	50,82	21	11,84	183		

* p < .05

** p < .01

TABLA Nº 58

ANALISIS INTRAFACORES DE LOS SUJETOS
CON LOCUS DE CONTROL INTERNO

SEGUNDO CURSO DE MATEMATICAS (N = 20)

Factor	Ns	%s	Ni	%i	Na	%a	Total	Valor	Puesto
A	2	14,29*	10	71,43	2	14,29	14	A/I	17
B	1	20,00	4	80,00	0	0,00	5	I*	15
C	8	53,33	4	26,67	3	20,00	15	A/S	4
D	7	53,85	4	30,77	2	15,38	13	A/S	6
E	0	0,00	1	100,00	0	0,00	1	I*	13
F	1	50,00	1	50,00	0	0,00	2	A	11
G	3	60,00	2	40,00	0	0,00	5	S*	9
H	12	80,00**	1	16,67**	2	13,33	15	S	1
I	5	50,00	3	30,00	2	20,00	10	A/S	7
J	9	75,00*	2	16,67*	1	8,33	12	S	3
K	0	0,00*	6	100,00**	0	0,00	6	I	18
L	0	0,00*	7	100,00**	0	0,00	7	I	19
M	0	0,00**	9	100,00**	0	0,00	9	I	20
N	6	54,55	5	45,45	0	0,00	11	S*	10
O	6	85,71*	0	0,00*	1	14,29	7	S	2
P	2	66,67	1	33,33	0	0,00	3	S*	8
Q	1	33,33	2	66,67	0	0,00	3	I*	12
R	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1	S*	5
S	1	16,67	4	66,67	1	16,67	6	A/I	14
T	1	16,67	5	83,33	0	0,00	6	I*	16
Total	66	43,71	71	47,02	14	9,27	151		

* p < .05

** p < .01

TABLA Nº 59

ANALISIS INTRAFACORES DE LOS SUJETOS
CON LOCUS DE CONTROL EXTERNO

SEGUNDO CURSO DE MATEMATICAS (N = 21)

Factor	Ns	%s	Ni	%i	Na	%a	Total	Valor	Puesto
A	2	13,33	13	86,67*	0	0,00	15	I	19
B	1	12,50	5	62,50	2	25,00	8	A/I	14
C	11	64,71*	2	11,76**	4	23,53*	17	S*	1
D	3	23,08	4	30,77	6	46,15**	13	A	8
E	0	0,00	2	100,00	0	0,00	2	I*	15
F	0	0,00	1	100,00	0	0,00	1	I*	13
G	2	100,00	0	0,00	0	0,00	2	S*	5
H	8	88,89**	1	11,11**	0	0,00	9	S	2
I	5	41,67	7	58,33	0	0,00	12	A	9
J	3	60,00	2	40,00	0	0,00	5	S*	6
K	1	33,33	2	66,67	0	0,00	3	I*	11
L	1	25,00	3	75,00	0	0,00	4	I*	12
M	1	5,88**	16	94,12**	0	0,00	17	I	20
N	3	60,00	2	40,00	0	0,00	5	S*	6
O	4	80,00*	1	20,00	0	0,00	5	S	3
P	3	75,00	1	25,00	0	0,00	4	S*	4
Q	0	0,00	2	100,00	0	0,00	2	I*	15
R	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	A	10
S	0	0,00	2	100,00	0	0,00	2	I*	15
T	0	0,00	5	100,00*	0	0,00	5	I	18
Total	48	36,64	71	54,20	12	9,16	131		

* p < .05

** p < .01

TABLA Nº 60

ANALISIS INTRAFACORES DE LOS SUJETOS
CON LOCUS DE CONTROL INTERNO

TERCER CURSO DE MATEMATICAS (N = 20)

Factor	Ns	%s	Ni	%i	Na	%a	Total	Valor	Puesto
A	0	0,00**	7	77,78%	2	22,22	9	I	18
B	4	40,00	5	50,00	1	10,00	10	I*	13
C	11	78,57*	0	0,00**	3	21,43	14	S	1
D	3	33,33	0	0,00%	6	66,67**	9	A	8
E	0	0,00	3	100,00%	0	0,00	3	I	17
F	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	A	11
G	2	66,67	0	0,00	1	33,33	3	A/S	5
H	8	88,89*	0	0,00%	1	11,11	9	S	3
I	7	63,64	3	27,27	1	9,09	11	S*	6
J	9	90,00**	0	0,00%	1	10,00	10	S	2
K	0	0,00**	7	87,50**	1	12,50	8	I	19
L	1	33,33	2	66,67	0	0,00	3	I*	14
M	1	8,33**	11	91,67**	0	0,00	12	I	20
N	5	62,50	2	25,00	1	12,50	8	S*	7
O	4	66,67	2	33,33	0	0,00	6	S*	9
P	1	50,00	1	50,00	0	0,00	2	A	12
Q	0	0,00	2	100,00	0	0,00	2	I*	16
R	4	100,00%	0	0,00	0	0,00	4	S	4
S	3	60,00	2	40,00	0	0,00	5	A	10
T	1	33,33	2	66,67	0	0,00	3	I*	14
Total	64	48,85	49	37,40	18	13,74	131		

* p < .05

** p < .01

TABLA Nº 61

ANALISIS INTRAFACORES DE LOS SUJETOS
CON LOCUS DE CONTROL EXTERNO

TERCER CURSO DE MATEMATICAS (N = 19)

Factor	Ns	%s	Ni	%i	Na	%a	Total	Valor	Puesto
A	2	18,18	8	72,73	1	9,09	11	I#	15
B	0	0,00*	8	88,89**	1	11,11	9	I	20
C	9	56,25	4	25,00	3	18,75	16	A/S	5
D	3	23,08	4	30,77	6	46,15**	13	A	13
E	2	33,33	4	66,67	0	0,00	6	I#	14
F	0	0,00	0	0,00	1	100,00**	1	A	12
G	2	50,00	1	25,00	1	25,00	4	A/S	9
H	8	72,73*	2	18,18	1	9,09	11	S	2
I	4	50,00	2	25,00	2	25,00	8	A/S	8
J	4	66,67	2	33,33	0	0,00	6	S#	7
K	0	0,00	5	100,00*	0	0,00	5	I	18
L	0	0,00	6	100,00**	0	0,00	6	I	19
M	1	12,50	7	87,50*	0	0,00	8	I	17
N	8	88,89**	1	11,11*	0	0,00	9	S	1
O	5	83,33*	1	16,67	0	0,00	6	S	4
P	1	50,00	1	50,00	0	0,00	2	A	11
Q	0	0,00	4	100,00*	0	0,00	4	I	16
R	3	100,00*	0	0,00	0	0,00	3	S	3
S	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1	S#	6
T	3	50,00	2	33,33	1	16,67	6	A/S	10
Total	56	41,48	62	45,93	17	12,59	135		

* p < .05

** p < .01

TABLA Nº 62

ANALISIS INTRAFACORES DE LOS SUJETOS
CON LOCUS DE CONTROL INTERNO

CUARTO CURSO DE MATEMATICAS (N = 13)

Factor	Ns	%s	Ni	%i	Na	%a	Total	Valor	Puesto
A	2	20,00	7	70,00	1	10,00	10	I#	20
B	2	33,33	4	66,67	0	0,00	6	I#	14
C	6	85,71*	1	14,29	0	0,00	7	S	1
D	1	20,00	2	40,00	2	40,00*	5	A	11
E	3	60,00	2	40,00	0	0,00	5	S#	5
F	0	0,00	1	100,00	0	0,00	1	I#	17
G	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1	S#	4
H	4	66,67	1	16,67	1	16,67	6	A/S	3
I	3	37,50	4	50,00	1	12,50	8	A/I	10
J	4	66,67	0	0,00*	2	33,33	6	A/S	2
K	1	33,33	2	66,67	0	0,00	3	I#	12
L	1	20,00	3	60,00	1	20,00	5	A/I	15
M	0	0,00	2	66,67	1	33,33	3	A/I	16
N	4	50,00	3	37,50	1	12,50	8	A/S	6
O	1	33,33	2	66,67	0	0,00	3	I#	12
P	0	0,00	1	100,00	0	0,00	1	I#	17
Q	1	50,00	1	50,00	0	0,00	2	A	8
R	1	50,00	1	50,00	0	0,00	2	A	8
S	0	0,00	1	100,00	0	0,00	1	I#	17
T	3	50,00	3	50,00	0	0,00	6	A	7
Total	38	42,70	41	46,07	10	11,23	89		

* p < .05

** p < .01

TABLA Nº 63

ANÁLISIS INTRAFACORES DE LOS SUJETOS
CON LOCUS DE CONTROL EXTERNO

CUARTO CURSO DE MATEMÁTICAS (N = 13)

Factor	Ns	%s	Ni	%i	Na	%a	Total	Valor	Puesto
A	0	0,00**	8	88,89**	1	11,11	9	I	19
B	2	25,00	6	75,00	0	0,00	8	I*	16
C	10	90,91**	0	0,00**	1	9,09	11	S	1
D	6	66,67	2	22,22	1	11,11	9	S*	5
E	0	0,00	3	75,00	1	25,00	4	A/I	17
F	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	A	7
G	7	100,00**	0	0,00*	0	0,00	7	S	2
H	8	72,73	1	9,09*	2	18,18	11	A/S	3
I	3	50,00	1	16,67	2	33,33	6	A/S	6
J	4	66,67	0	0,00*	2	33,33	6	A/S	4
K	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	A	7
L	1	33,33	2	66,67	0	0,00	3	I*	14
M	0	0,00**	10	100,00**	0	0,00	10	I	20
N	1	25,00	2	50,00	1	25,00	4	A/I	13
O	1	25,00	3	75,00	0	0,00	4	I*	15
P	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	A	7
Q	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	A	7
R	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	A	7
S	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	A	7
T	0	0,00*	5	100,00*	0	0,00	5	I	18
Total	43	44,33	43	44,33	11	11,34	97		

* p < .05

** p < .01

TABLA Nº 64

ANÁLISIS INTRAFACORES DE LOS SUJETOS
CON LOCUS DE CONTROL INTERNO

QUINTO CURSO DE MATEMÁTICAS (N = 12)

Factor	Ns	%s	Ni	%i	Na	%a	Total	Valor	Puesto
A	0	0,00	3	100,00*	0	0,00	3	I	17
B	1	33,33	2	66,67	0	0,00	3	I*	12
C	4	66,67	2	33,33	0	0,00	6	S*	6
D	2	25,00	1	12,50	5	62,50**	8	A	8
E	1	25,00	3	75,00	0	0,00	4	I*	14
F	0	0,00	1	100,00	0	0,00	1	I*	13
G	3	100,00	0	0,00	0	0,00	3	S*	4
H	7	87,50*	0	0,00*	1	12,50	8	S	1
I	2	28,57	3	42,86	2	28,57	7	A/I	10
J	5	100,00*	0	0,00	0	0,00	5	S	2
K	0	0,00	3	100,00*	0	0,00	3	I	17
L	0	0,00	3	100,00*	0	0,00	3	I	17
M	0	0,00*	4	80,00	1	20,00	5	A/I	20
N	3	42,86	4	57,14	0	0,00	7	I*	10
O	4	100,00*	0	0,00	0	0,00	4	S	3
P	3	50,00	2	33,33	1	16,67	6	A/S	7
Q	0	0,00	2	100,00	0	0,00	2	I*	15
R	3	100,00	0	0,00	0	0,00	3	S*	4
S	1	50,00	1	50,00	0	0,00	2	A	9
T	0	0,00	2	100,00	0	0,00	2	I*	15
Total	39	45,88	36	42,35	10	11,76	85		

* p < .05

** p < .01

TABLA Nº 65

ANALISIS INTRAFACORES DE LOS SUJETOS
CON LOCUS DE CONTROL EXTERNO

QUINTO CURSO DE MATEMATICAS (N = 12)

Factor	Ns	%s	Ni	%i	Na	%a	Total	Valor	Puesto
A	0	0,00%	8	88,89%	1	11,11	9	I	19
B	1	16,67	5	83,33	0	0,00	6	I#	17
C	6	66,67	1	11,11%	2	22,22	9	A/S	3
D	3	42,86	3	42,86	1	14,28	7	A/S	8
E	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	A	9
F	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	A	9
G	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	A	9
H	9	100,00**	0	0,00**	0	0,00	9	S	1
I	3	50,00	2	33,33	1	16,67	6	A/S	7
J	4	100,00%	0	0,00%	0	0,00	4	S	2
K	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	A	9
L	0	0,00	5	100,00%	0	0,00	5	I	18
M	0	0,00**	11	100,00**	0	0,00	11	I	20
N	2	33,33	3	50,00	1	16,67	6	A	15
O	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	A	9
P	2	66,67	1	33,33	0	0,00	3	S#	6
Q	2	100,00	0	0,00	0	0,00	2	S#	4
R	1	100,00	0	0,00	0	0,00	1	S#	5
S	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	A	9
T	1	33,33	2	66,67	0	0,00	3	I#	16
Total	34	41,97	41	50,62	6	7,41	81		

* p < .05

** p < .01

TABLA Nº 66

FACTORES CON DISTINTA CONSIDERACION PARA LOS SUJETOS
CON LOCUS DE CONTROL INTERNO O EXTERNO

CURSOS 1º A 5º

FACULTAD DE MATEMATICAS

	PRIMERO		SEGUNDO		TERCERO		CUARTO		QUINTO	
FACTOR										
	INT	EXT	INT	EXT	INT	EXT	INT	EXT	INT	EXT
A	A/I	I	A/I	I	I	I#	I#	I	I	I
C	S#	S	A/S	S#	S	A/S	S	S	S#	A/S
D	A	A	A/S	A	A	A	A	S	A	A/S
E	I#	A/I	I#	I#	I	I#	S#	A/I	I#	A
F	I#	S#	A	I#	A	A	I#	A	I#	A
G	S#	A/S	S#	S#	A/S	A/S	S#	S	S#	A
I	A/S	A/S	A/S	A	S#	A/S	A/I	A/S	A/I	A/S
K	A/I	I#	I	I#	I	I	I#	A	I	A
M	I#	I	I	I	I	I	A/I	I	A/I	I
N	S#	S#	S#	S#	S#	S	A/S	A/I	I#	A
O	S#	A	S	S	S#	S	I#	I#	S	A
P	A/S	A	S#	S#	A	A	I#	A	A/S	S#
Q	I	I#	I#	I#	I#	I	A	A	I#	S#
R	S#	S#	S#	A	S	S	A	A	S#	S#
S	I	I	A/I	I#	A	S#	I#	A	A	A
T	S#	I#	I#	I	I#	A/S	A	I	I#	I#

6. HIPOTESIS Nº 5

Se espera que las causas de satisfacción e insatisfacción determinadas por los estudiantes universitarios no difieran, en función del tipo de metodología utilizado para su medida.

En las tablas nº 67 y 68 se muestrann los resultados de los análisis "intrafactores" realizados sobre los totales de las Facultades de Veterinaria y Matemáticas. Como se puede apreciar en dichas tablas, la separación satisfactor/insatisfactor, referida a los factores, es mucho más clara, con la salvedad de "Calificación", que adquiere una consideración de ambivalente entre los estudiantes que cursan Matemáticas. En esta Facultad se obtienen, pues, nueve factores que son causa de satisfacción para los alumnos, diez que son causa de insatisfacción, y uno que no tiene un valor totalmente definido.

En Veterinaria, en cambio, son diez y diez los factores que causan satisfacción e insatisfacción, respectivamente, pudiéndose destacar que son los mismos factores, en uno y otro lado, que en Matemáticas, aunque el orden de importancia sufre alguna variación dentro de cada Facultad.

Otro dato a destacar es que la mayoría de los factores causantes de satisfacción son *intrínsecos*, salvo "Relaciones con los compañeros", "Calificación" y "Estatus", así como que la mayoría de los factores que son causa de insatisfacción son *extrínsecos*, con la excepción de "Participación de los alumnos en el funcionamiento de la Facultad", "Interés académico de los alumnos" y "Tiempo disponible para los estudios".

En las tablas nº 69 y 70 se han incluido las consideraciones dadas por los sujetos de Veterinaria y matemáticas a los 25 ítems incluidos en las preguntas 2 y 3 del cuestionario tipo "Likert". Como se puede apreciar, las diferencias encontradas son todas significativas ($p < .01$) en ambas Facultades, destacando el hecho de que, en Veterinaria, sólo hay cinco ítems que reciben la consideración de satisfactores, mientras que en Matemáticas son siete. El resto obtienen la consideración de insatisfactores.

En la tabla nº 71 se muestra la comparación realizada entre las consideraciones dadas por los sujetos de ambas Facultades a los 20 factores incluidos en el cuestionario "Incidente Crítico" (IC), y el valor obtenido a partir de las medianas de las puntuaciones dadas a los 25 ítems incluidos en el cuestionario tipo "Likert" (LK).

Como se puede apreciar, de los 25 ítems sólo cinco aparecen como satisfactores en la Facultad de Veterinaria, mientras que este número se eleva a siete en la

de Matemáticas. Como se recordará, el carácter satisfactor o insatisfactor fue hallado mediante la "prueba de significación entre medianas" (CONOVER, 1971).

En Veterinaria, los ítems satisfactores se corresponden con los factores "Logro", "Posibilidad de desarrollo personal" y "Trabajo realizado" (sólo en una de sus dos formulaciones), *intrínsecos*, y "Estatus" y "Relaciones con los compañeros", *extrínsecos*. Los insatisfactores se corresponden con los factores "Organización administrativa de la Facultad", "Realización de prácticas", "Competencia del profesorado" (los tres en sus dos formulaciones), "Programación de las asignaturas", "Huelgas de profesores", "Tipo de examen" y "Relaciones humanas profesor-alumno", *extrínsecos*, y "Participación de los alumnos en el funcionamiento de la Facultad", "Tiempo disponible para los estudios" e "Interés académico de los alumnos", *intrínsecos*.

Por otro lado, las diferencias encontradas entre ambos cuestionarios se concretan en los siguientes factores, que aparecen todos como insatisfactores en el cuestionario tipo "Likert", y como satisfactores en el cuestionario "Incidente Crítico": "Calificación", *extrínseco*, y "Reconocimiento", "Responsabilidad", "Aplicación futura de los estudios", "Adquisición de conocimientos" (en sus dos formulaciones) y "Trabajo realizado" (en una formulación), *intrínsecos*.

En Matemáticas, los ítems que aparecen como satisfactores se corresponden con los factores "Logro", "Posibilidad de desarrollo personal", "Trabajo realizado" (en una de sus dos formulaciones) y "Adquisición de conocimientos" (en sus dos formulaciones, *intrínsecos*, y "Estatus" y "Relaciones con los compañeros", *extrínsecos*. Los que aparecen como insatisfactores se corresponden con "Organización administrativa de la Facultad", "Realización de prácticas", "Competencia del profesorado" (los tres en sus dos formulaciones), "Huelgas de profesores", "Programación de las asignaturas", "Relaciones humanas profesor-alumno", y "Tipo de examen", *extrínsecos*, y "Participación de los alumnos en el funcionamiento de la Facultad", "Tiempo disponible para los estudios" e "Interés académico de los alumnos", *intrínsecos*.

Las diferencias entre la consideración de los factores al comparar los cuestionarios se concretan en los siguientes, que aparecen todos como insatisfactores en el cuestionario tipo "Likert" y como satisfactores en el cuestionario "Incidente Crítico", salvo "Calificación", que adquiere un valor ambivalente en és-

te, aunque es más citado como causa de satisfacción que de insatisfacción: "Reconocimiento", "Responsabilidad", "Aplicación futura de los estudios" y "Trabajo realizado (en una de sus formulaciones), *intrínsecos*, y el mencionado "Calificación", *extrínseco*.

La igualdad casi total entre los resultados de una y otra Facultad permite asegurar que las causas de satisfacción e insatisfacción son las mismas, obedeciendo las diferencias a las características propias de los sujetos que componen la muestra tratada (estudiantes de Veterinaria y Matemáticas), y que para determinarlas da lo mismo utilizar una metodología que otra, en función de la similitud de los resultados obtenidos

Si se comparan los resultados obtenidos en los análisis "intrafactores" con las medianas obtenidas en el cuestionario tipo "Likert", atendiendo sólo a la ordenación que de ellas puede establecerse en ambas preguntas (satisfacción e insatisfacción), se observa lo siguiente:

En la Facultad de Veterinaria, con los ítems dirigidos a medir la satisfacción, se obtiene el siguiente orden en sus primeros lugares (a la derecha, entre paréntesis, se indica el factor correspondiente en la escala "Incidente Crítico", así como su carácter hipotetizado):

1º	Las relaciones entre compañeros	(C, <i>extrínseco</i>)
2º	La posibilidad de desarrollarse personalmente	(J, <i>intrínseco</i>)
3º	El conseguir unos objetivos que se había propuesto	(H, <i>intrínseco</i>)
4º	Las materias estudiadas	(O, <i>intrínseco</i>)
5º	La cantidad de conocimientos adquiridos	(I, <i>intrínseco</i>)
6º	El estatus alcanzado por el hecho de realizar estudios universitarios	(R, <i>extrínseco</i>)
7º	El nivel de los conocimientos adquiridos	(I, <i>intrínseco</i>)
8º	La iniciativa personal en los trabajos realizados	(P, <i>intrínseco</i>)
9º	Las alabanzas o críticas a su trabajo	(G, <i>intrínseco</i>)
10º	El tiempo disponible para dedicarlo a la Universidad	(T, <i>intrínseco</i>)
11º	El interés de los alumnos por los asuntos académicos	(S, <i>intrínseco</i>)
12º	La aplicación futura de los conocimientos adquiridos	(N, <i>intrínseco</i>)
13º	Las calificaciones	(D, <i>extrínseco</i>)

Los factores quedarían reducidos a doce, puesto que los ítems clasificados en 5º y 7º lugares resultan del desdoblamiento del factor "Adquisición de conocimientos". Como se puede apreciar, de los doce ítems nueve corresponden a factores *intrínsecos*, es decir, hipotéticamente causantes de satisfacción, y sólo tres son *extrínsecos*, aunque dos de ellos se han revelado, en la mayoría de los grupos comentados en las hipótesis anteriores, como más causantes de satisfacción que de insatisfacción, situándose el factor "Calificación" en una posición ambivalente también en la mayoría de los grupos.

Por otro lado, los ítems que se han establecido como causa de insatisfacción por los alumnos de Veterinaria quedarían ordenados de la siguiente forma:

1º	La cantidad de prácticas realizadas	(E, <i>extrínseco</i>)
2º	La calidad de las prácticas realizadas	(E, <i>extrínseco</i>)
3º	Las relaciones humanas profesor-alumno	(B, <i>extrínseco</i>)
4º	El grado de participación del alumnado en el funcionamiento de la Facultad	(Q, <i>intrínseco</i>)
5º	La forma de evaluar los conocimientos adquiridos	(M, <i>extrínseco</i>)
6º	La calidad de la enseñanza impartida	(A, <i>extrínseco</i>)
7º	Los Planes de Estudio	(K, <i>extrínseco</i>)
8º	La organización administrativa de la Facultad	(K, <i>extrínseco</i>)
9º	La programación de las asignaturas	(L, <i>extrínseco</i>)
10º	La competencia del profesorado	(A, <i>extrínseco</i>)
11º	Los trabajos realizados	(O, <i>intrínseco</i>)
12º	Las calificaciones	(D, <i>extrínseco</i>)
13º	Las huelgas de profesores	(F, <i>extrínseco</i>)

Estos trece ítems se corresponden, en realidad, con diez factores, puesto que tres de ellos están desdoblados en su contenido ("Realización de prácticas", "Competencia del profesorado" y "Organización administrativa de la Facultad"). De todos ellos, sólo dos se corresponden con factores hipotetizados como *intrínsecos*, mientras que los otros ocho son habitualmente causa de insatisfacción. La ubicación del factor "Calificación" merece algún comentario, puesto que aparece en las dos clasificaciones, prácticamente en la misma posición (13º como causa de satisfacción y 12º como causa de insatisfacción), lo que viene a reforzar el carácter ambivalente que le ha sido otorgado en parte de los grupos de sujetos estudiados.

Por otro lado, la ordenación de estos factores a partir del resultado obtenido tras los análisis "intrafactores" confirma estos hallazgos, puesto que, si se toman los que han sido determinados por los sujetos de Veterinaria como causantes de satisfacción, nos encontramos con el siguiente orden entre ellos:

1º Relaciones con compañeros	(extrínseco)
2º Logro	(intrínseco)
3º Posibilidad de desarrollo personal	(intrínseco)
4º Adquisición de conocimientos	(intrínseco)
5º Trabajo realizado	(intrínseco)
6º Reconocimiento	(intrínseco)
7º Calificación	(extrínseco)
8º Responsabilidad	(intrínseco)
9º Estatus	(extrínseco)
10º Aplicación futura de los estudios	(intrínseco)

Como se puede apreciar, los factores son prácticamente los mismos, aunque el orden aparece cambiado en alguno de ellos. En cuanto a los factores causantes de insatisfacción, se ordenan como sigue:

1º Organización administrativa de la Facultad	(extrínseco)
2º Tipo de examen	(extrínseco)
3º Competencia del profesorado	(extrínseco)
4º Realización de prácticas	(extrínseco)
5º Programación de las asignaturas	(extrínseco)
6º Relaciones humanas profesor-alumno	(extrínseco)
7º Participación del alumnado en el funcionamiento de la Facultad	(intrínseco)
8º Tiempo disponible para los estudios	(intrínseco)
9º Huelgas de profesores	(extrínseco)
10º Interés académico de los alumnos	(intrínseco)

Al igual que con los factores causantes de satisfacción, entre los causantes de insatisfacción se mantiene la misma línea, es decir, son prácticamente los mismos en el cuestionario "Incidente Crítico" que en el cuestionario tipo "Likert" con algunas excepciones que, dada la posición que ocupan, no se consideran dignas de mención.

La ordenación de ítems obtenida en la Facultad de Matemáticas es la siguiente, en el caso de los que han sido determinados por estos alumnos como causa de satisfacción:

1º	Las relaciones entre compañeros	(C, <i>extrínseco</i>)
2º	La posibilidad de desarrollarse personalmente	(J, <i>intrínseco</i>)
3º	El conseguir unos objetivos que se había propuesto	(H, <i>intrínseco</i>)
4º	Las materias estudiadas	(O, <i>intrínseco</i>)
5º	La cantidad de conocimientos adquiridos	(I, <i>intrínseco</i>)
6º	El nivel de los conocimientos adquiridos	(I, <i>intrínseco</i>)
7º	La iniciativa personal en los trabajos realizados	(P, <i>intrínseco</i>)
8º	El estatus alcanzado por el hecho de realizar estudios universitarios	(R, <i>extrínseco</i>)
9º	La aplicación futura de los conocimientos adquiridos	(N, <i>intrínseco</i>)
10º	Las huelgas de profesores	(F, <i>extrínseco</i>)
11º	El tiempo disponible para dedicarlo a la Universidad	(T, <i>intrínseco</i>)
12º	Las alabanzas o críticas a su trabajo	(G, <i>intrínseco</i>)
13º	Los trabajos realizados	(O, <i>intrínseco</i>)

Estos trece ítems corresponden en realidad a once factores, puesto que "Trabajo realizado" y "Adquisición de conocimientos" aparecen con los dos enunciados resultantes de su desdoblamiento. Con respecto a los factores como tales, hay tres *extrínsecas*, dos de ellos ya mencionados por los estudiantes de Veterinaria ("Relaciones con los compañeros" y "Estatus") y otro que consideraron como insatisfactor, aunque situado en 13º lugar ("Huelgas de profesores"). Por otro lado, la ordenación dada a los ítems en insatisfacción es la siguiente:

1º	La cantidad de prácticas realizadas	(E, <i>extrínseco</i>)
2º	El grado de participación del alumnado en el funcionamiento de la Facultad	(Q, <i>intrínseco</i>)
3º	La forma de evaluar los conocimientos adquiridos	(M, <i>extrínseco</i>)
4º	Las relaciones humanas profesor-alumno	(B, <i>extrínseco</i>)
5º	La calidad de las prácticas realizadas	(E, <i>extrínseco</i>)
6º	Las calificaciones	(D, <i>extrínseco</i>)
7º	La aplicación futura de los conocimientos adquiridos	(N, <i>intrínseco</i>)
8º	La calidad de la enseñanza impartida	(A, <i>extrínseco</i>)
9º	Los Planes de Estudio	(K, <i>extrínseco</i>)

10º	La organización administrativa de la Facultad	(K, <i>extrínseco</i>)
11º	El interés de los alumnos por los asuntos académicos	(S, <i>intrínseco</i>)
12º	La programación de las asignaturas	(L, <i>extrínseco</i>)
13º	La competencia del profesorado	(A, <i>extrínseco</i>)

Estos trece ítems se corresponden con diez factores, puesto que seis de aquéllos son el resultado del desdoblamiento de tres factores: "Competencia del profesorado", "Realización de prácticas" y "Organización administrativa de la Facultad". De los diez resultantes, siete son *extrínsecos*, y coinciden con los citados por los alumnos de Veterinaria, así como uno *intrínseco*, mientras que los dos restantes son situados por estos alumnos entre los factores que causan satisfacción.

La ordenación de los factores en la escala "Incidente Crítico" confirma estos resultados, distribuyéndose los factores de la siguiente forma, en cuanto a satisfacción:

1º	Logro	(<i>intrínseco</i>)
2º	Posibilidad de desarrollo personal	(<i>intrínseco</i>)
3º	Relaciones con compañeros	(<i>extrínseco</i>)
4º	Reconocimiento	(<i>intrínseco</i>)
5º	Estatus	(<i>extrínseco</i>)
6º	Trabajo realizado	(<i>intrínseco</i>)
7º	Adquisición de conocimientos	(<i>intrínseco</i>)
8º	Aplicación futura de los estudios	(<i>intrínseco</i>)
9º	Responsabilidad	(<i>intrínseco</i>)
10º	Calificación	(<i>extrínseco</i>)

Al igual que en Veterinaria, los factores son prácticamente los mismos. "Calificación" se incluye, aunque toma un carácter ambivalente, por el mayor número de veces que ha sido citado como causa de satisfacción. Si se compara con el equivalente en Veterinaria, se puede comprobar que los factores son los mismos, aunque el orden aparece cambiado en alguno de ellos.

Los factores *extrínsecos* e *intrínsecos* que aparecen como causa de insatisfacción para los alumnos de Matemáticas son los mismos que para los de Veterina-

ria, aunque la ordenación varía en algunos casos. Se mantiene también la misma línea marcada por el orden atribuido por los sujetos en el cuestionario tipo "Likert", tanto en el caso de satisfacción como en el de insatisfacción, donde se ha obtenido el siguiente orden en los factores:

1º	Tipo de examen	(extrínseco)
2º	Competencia del profesorado	(extrínseco)
3º	Organización administrativa de la Facultad	(extrínseco)
4º	Programación de las asignaturas	(extrínseco)
5º	Relaciones humanas profesor-alumno	(extrínseco)
6º	Realización de prácticas	(extrínseco)
7º	Participación del alumnado en el funcionamiento de la Facultad	(intrínseco)
8º	Tiempo disponible para los estudios	(intrínseco)
9º	Interés académico de los alumnos	(intrínseco)
10º	Huelgas de profesores	(extrínseco)

Si se toman estos órdenes en combinación con los resultados obtenidos en la comparación realizada entre los análisis "intrafactores" (cuestionario "Incidente Crítico") y las diferencias entre medianas (cuestionario tipo "Likert"), se confirma la hipótesis planteada, es decir, que las causas de satisfacción e insatisfacción determinadas por los estudiantes universitarios son las mismas, independientemente de la metodología que se haya utilizado para determinarlas.

TABLA Nº 67

ANÁLISIS INTRAFACORES DE VETERINARIA

MUESTRA TOTAL (N = 656)

Factor	Ns	%s	Ni	%i	Na	%a	Total	Valor	Puesto
A	51	12,94**	298	75,63**	45	11,42	394	I	18
B	70	22,22**	220	69,84**	25	7,94	315	I	15
C	360	77,92**	56	12,12**	46	9,96	462	S	1
D	188	50,27**	104	27,81**	82	21,92**	374	S*	7
E	54	14,21**	286	75,26**	40	10,53	380	I	17
F	14	24,56**	41	71,93**	2	3,51	57	I	12
G	62	73,81**	17	20,24**	5	5,95	84	S	6
H	249	86,76**	19	6,62**	19	6,62	287	S	2
I	233	61,80**	97	25,73**	47	12,47*	377	S*	4
J	209	80,38**	37	14,23**	14	5,38*	260	S	3
K	12	4,44**	247	91,48**	11	4,07**	270	I	20
L	20	10,99**	151	82,97**	11	6,04	182	I	16
M	27	8,65**	260	83,33**	25	8,01	312	I	19
N	158	54,86**	106	36,80**	24	8,33	288	S	10
O	94	71,21**	25	18,94**	13	9,85	132	S	5
P	70	70,00**	24	24,00**	6	6,00	100	S	8
Q	15	15,46**	79	81,44**	3	3,09*	97	I	14
R	32	82,05**	6	15,38**	1	2,56	39	S	9
S	31	37,35	48	57,83	4	4,82	83	I*	11
T	30	27,27**	75	68,18**	5	4,55	110	I	13
Total	1979	42,99	2196	47,71	428	9,30	4603		

* p < .05

** p < .01

TABLA Nº 68

ANÁLISIS INTRAFACORES DE MATEMÁTICAS

MUESTRA TOTAL (N = 309)

Factor	Ns	%s	Ni	%i	Na	%a	Total	Valor	Puesto
A	30	15,46**	135	69,59**	29	14,95*	194	18	19
B	36	23,08**	106	67,95**	14	8,97	156	1	16
C	153	68,00**	42	18,67**	30	13,33	225	5	3
D	75	43,35	51	29,48**	47	27,17**	173	4	10
E	9	15,25**	47	79,66**	3	5,08	59	1	15
F	5	35,71	8	57,14	1	7,14	14	18	11
G	39	69,64**	14	25,00**	3	5,36	56	5	4
H	133	84,18**	15	9,49**	10	6,33	158	5	1
I	89	52,35*	59	34,71**	22	12,94	170	5	7
J	102	82,93**	13	10,57**	8	6,50	123	5	2
K	8	9,20**	76	87,36**	3	3,45	87	1	18
L	11	11,58**	82	86,32**	2	2,10*	95	1	17
M	7	4,19**	148	88,62**	12	7,19	167	1	20
N	65	56,03**	42	36,21*	9	7,76	116	5	8
O	41	64,06**	20	31,25**	3	4,69	64	5	6
P	31	63,27**	15	30,61*	3	6,12	49	5	9
Q	7	15,91**	37	84,09**	0	0,00*	44	1	14
R	23	74,19**	7	22,58**	1	3,23	31	5	5
S	15	28,85*	36	69,23**	1	1,92	52	1	12
T	22	27,50*	57	71,25**	1	1,25*	80	1	13
Total	901	42,64	1010	47,80	202	9,56	2113		

* p < .05

** p < .01

TABLA Nº 69

RESULTADOS DEL ANALISIS DE LAS MEDIANAS
CUESTIONARIO TIPO LIKERT

MUESTRA TOTAL DE VETERINARIA (N = 656)

Item	SAT	ORD	INSAT	ORD	TIPO
1	5.69	3	4.66	23	S**
2	6.11	2	4.28	24	S**
3	5.33	4	5.08	21	S**
4	4.86	6	4.75	22	S**
5	3.12	16	7.57	7	I**
6	3.74	13	7.10	12	I**
7	4.58	9	5.37	20	I**
8	3.29	15	7.51	9	I**
9	4.75	8	5.53	19	I**
10	3.12	16	7.68	6	I**
11	1.33	25	9.26	1	I**
12	4.88	5	5.82	17	I**
13	2.69	20	7.42	11	I**
14	3.54	14	7.50	10	I**
15	3.06	18	6.95	13	I**
16	1.94	23	8.24	4	I**
17	6.88	1	3.14	25	S**
18	2.87	19	7.79	5	I**
19	1.52	24	8.52	3	I**
20	4.10	12	6.40	14	I**
21	4.78	7	5.80	18	I**
22	2.20	22	8.57	2	I**
23	2.50	21	7.56	8	I**
24	4.52	10	5.91	16	I**
25	4.33	11	5.95	15	I**

** p < .01

TABLA Nº 70

RESULTADOS DEL ANALISIS DE LAS MEDIANAS
CUESTIONARIO TIPO LIKERT

MUESTRA TOTAL DE MATEMATICAS (N = 309)

Item	SAT	ORD	INSAT	ORD	TIPO
1	5.59	3	4.58	22	S**
2	6.10	2	3.90	24	S**
3	5.52	4	4.93	19	S**
4	4.84	8	4.51	23	S*
5	3.68	20	6.14	9	I**
6	3.98	18	6.66	6	I**
7	4.55	12	5.21	16	I**
8	4.16	15	5.96	12	I**
9	4.93	7	5.21	16	I**
10	4.09	17	6.27	8	I**
11	2.02	25	7.53	1	I**
12	5.50	5	4.71	21	S**
13	4.38	13	5.53	14	I**
14	4.34	14	5.89	13	I**
15	4.75	10	5.11	18	I**
16	2.46	24	7.28	2	I**
17	6.47	1	3.38	25	S**
18	3.39	21	7.17	3	I**
19	3.11	22	7.08	4	I**
20	4.77	9	6.50	7	I**
21	5.06	6	4.75	20	S**
22	2.73	23	7.06	5	I**
23	3.96	19	6.07	10	I**
24	4.58	11	5.35	15	I**
25	4.10	16	6.04	11	I**

* p < .05

** p < .01

TABLA Nº 71

COMPARACION ENTRE LOS CUESTIONARIOS
INCIDENTE CRITICO Y ESCALA LIKERT

NUESTRAS TOTALES

VETERINARIA					MATEMATICAS				
ITEM	VALOR	FACTOR	VALOR		ITEM	VALOR	FACTOR	VALOR	
LK	LK	IC	IC		LK	LK	IC	IC	
1	S	H	S		1	S	H	S	
2	S	J	S		2	S	J	S	
3	S	O	S		3	S	O	S	
4	S	R	S		4	S	R	S	
5	I	K	I		5	I	K	I	
6	I	D	S		6	I	D	A	
7	I	G	S		7	I	G	S	
8	I	L	I		8	I	L	I	
9	I	P	S		9	I	P	S	
10	I	A	I		10	I	A	I	
11	I	E	I		11	I	E	I	
12	I	I	S		12	S	I	S	
13	I	O	S		13	I	O	S	
14	I	A	I		14	I	A	I	
15	I	F	I		15	I	F	I	
16	I	Q	I		16	I	Q	I	
17	S	C	S		17	S	C	S	
18	I	M	I		18	I	M	I	
19	I	B	I		19	I	B	I	
20	I	N	S		20	I	N	S	
21	I	I	S		21	S	I	S	
22	I	E	I		22	I	E	I	
23	I	K	I		23	I	K	I	
24	I	T	I		24	I	T	I	
25	I	S	I		25	I	S	I	

VII. CONCLUSIONES

Antes de comentar las conclusiones de este trabajo, es necesario resaltar que los resultados que se han presentado se pueden considerar como provisionales, debido al carácter exploratorio de las hipótesis planteadas. Hecha esta salvedad, se pueden comentar las conclusiones obtenidas a la vista de los resultados indicados en el capítulo anterior de esta Tesis Doctoral:

- 1) No se aprecian diferencias considerables en cuanto a la importancia de los factores, en función del tipo de locus de control de los sujetos. Esta consideración se mantiene para los estudiantes de las Facultades de Veterinaria o Matemáticas con escasas variaciones, hecho que apoyan las correlaciones obtenidas, su magnitud y su nivel de significación, por lo que a los totales de ambas facultades se refiere.

Esta semejanza se mantiene cuando se analiza conjuntamente el locus de control con la Carrera o el Turno en que realizan sus estudios. Sin embargo, al descender a nivel de Curso ya aparecen diferencias, ligadas al propio curso que se estudia en la mayoría de los casos, pero también dependientes, como ya se comentó, del reducido número de sujetos con el que hubo que trabajar en algún caso puntual. Como en los totales, las correlaciones obtenidas confirman estos resultados.

En cualquier caso, se puede resaltar que los cinco factores más citados, tanto como causa de satisfacción que de insatisfacción, fueron "Relaciones con los compañeros", "Competencia del profesorado", "Calificación", "Adquisición de conocimientos" y "Logro", aunque los dos primeros han sido, con mucho, los más citados, tanto por los sujetos con locus de control interno como por los externos. Otro hecho que destaca es que los tres más citados sean factores *extrínsecos*, frente a la importancia algo menor que se concede a los factores *intrínsecos*. Por lo tanto parece que, en el ámbito universitario, existe una serie de factores más relevantes que otros.

- 2) El locus de control produce ligeras diferencias sobre las causas de satisfacción e insatisfacción expresadas por los estudiantes universitarios, ya realicen sus estudios en la Facultad de Veterinaria o en la de Matemáticas, diferencias que se concretan en la mayor consideración dada a factores de tipo *intrínseco* por los alumnos de ésta, frente a los de aquella, que dan una mayor consideración a los factores *extrínsecos*.

- 3) El tipo de Carrera universitaria que realizan los sujetos produce algunas diferencias en las causas de satisfacción e insatisfacción que muestran los estudiantes, aunque hay que tener en cuenta que esto sucede en grupos de sujetos con unas características determinadas (con locus de control interno o externo).
- 4) Se producen diferencias en cuanto a los factores que causan satisfacción o insatisfacción a los estudiantes universitarios, si se tiene en cuenta su locus de control conjuntamente con el tipo de estudios que realizan. La mayoría de los factores considerados *intrínsecos* tienden a causar satisfacción, mientras que la mayoría de los factores *extrínsecos* tienden a causar insatisfacción, tanto a sujetos internos como externos, aunque aquéllos se sienten más satisfechos con los factores *intrínsecos* y éstos más insatisfechos con los *extrínsecos*.
- 5) Las variables "Locus de Control" y "Turno", consideradas conjuntamente, producen diferencias en las causas de satisfacción e insatisfacción de los estudiantes universitarios. Este efecto se observa en las dos Facultades estudiadas, aunque en la de Veterinaria se producen menos diferencias que en la de Matemáticas. En ambas Facultades se aprecia la tendencia comentada anteriormente, acerca de que los factores *intrínsecos* sean causa de satisfacción y los *extrínsecos* de insatisfacción, tendencia que se puede observar mejor en los alumnos de la Mañana que en los de la Tarde, y en los internos mejor que en los externos.
- 6) En general, se puede decir que el "Turno" en que realizan los alumnos sus estudios determina la existencia de diferencias en cuanto a la consideración de los factores como satisfactores, insatisfactores o ambivalentes, aunque hay que tener en cuenta que esto sucede en grupos de sujetos con características particulares (con locus de control interno o externo).

En los alumnos de la Facultad de Veterinaria son pocas las diferencias que se producen, sobre todo cuando los sujetos se agrupan en función de su locus de control. Esto puede producirse porque la estructuración de los estudios en ambos turnos sea similar, o porque las posibles diferencias que puedan existir en cuanto a las características de los sujetos que estudian en ambos turnos (edad, intereses, situación laboral, etc.) sean mínimas.

Sin embargo, en la Facultad de Matemáticas se aprecia que, entre los sujetos con locus de control externo que pertenecen a turnos distintos, se producen más diferencias en cuanto a la consideración de los factores como satisfactores, insatisfactores o ambivalentes, que entre los que tienen un locus de control interno y realizan sus estudios en los turnos de Mañana o Tarde. Este efecto puede estar indicando que el hecho de tener un locus interno tiene más peso que el pertenecer a un turno distinto, a la hora de que un determinado factor cause satisfacción o insatisfacción, mientras que las diferentes características de los sujetos que pueden estar presentes por el hecho de pertenecer al turno de Mañana o al de Tarde, determinan la consideración de un aspecto, más que el tener un locus de control externo.

En cualquier caso, este es un aspecto que habría que estudiar más a fondo, ya que, de lo comentado, se puede pensar que el tipo de Carrera también está determinando las diferencias que pueda producir la variable "Turno" en cuanto a las causas de satisfacción o insatisfacción que presentan los estudiantes universitarios.

- 7) Las variables "Locus de Control" y "Curso", consideradas conjuntamente, producen diferencias en las causas de satisfacción e insatisfacción de los estudiantes universitarios. Este efecto se observa en las dos Facultades estudiadas, siendo más acusadas entre los alumnos de Primero de Veterinaria, y entre los de Quinto de Matemáticas, aunque en esta última Facultad las diferencias se reparten algo más entre los distintos cursos.

En Veterinaria, sobre todo entre los alumnos internos de Primero, tienen una mayor consideración los factores *intrínsecos*, mientras que en los grupos de Matemáticas se mantiene la pauta marcada por el total de la Facultad, dando estos sujetos una mayor importancia a los factores *extrínsecos*, salvo en Quinto curso, donde tanto internos como externos vuelven a dar una mayor consideración a los *intrínsecos*. Este hecho vuelve a confirmar los resultados obtenidos en los totales y en el análisis realizado con la variable "Turno".

- 8) Las diferencias obtenidas en función de las variables "Curso" y "Locus de Control" son notables, aunque hay que tener en cuenta diversos aspectos,

ya señalados, que hacen referencia a la evolución que se produce en los alumnos con el paso del tiempo dentro de la Facultad, los distintos intereses que tienen los alumnos en función de su edad, sexo y otros aspectos personales, etc. En una y otra Facultad, las diferencias deben ser tomadas con el cuidado que merecen, puesto que aparecen en grupos particulares de sujetos (con locus de control interno y externo).

- 9) Las diferencias encontradas en función de estas dos variables parecen indicar que el curso que estudian los sujetos, junto con su locus de control, puede determinar que un factor actúe como satisfactor, insatisfactor o ambivalente. La Hipótesis planteada se confirma, pues, en ambas Facultades, dado que se aprecian diferencias en los factores que causan satisfacción o insatisfacción a sus estudiantes, al tener en cuenta ambas variables.
- 10) Se ha observado una tendencia general en la mayoría de los grupos de sujetos estudiados a considerar como satisfactores los factores "intrínsecos" y como insatisfactores o higienizantes los "extrínsecos", a excepción del factor "Relaciones con los compañeros" que, considerándose *extrínseco*, causa satisfacción; del factor "Calificación", que siendo *extrínseco* no parece adoptar un papel muy definido, decantándose en unos casos por la satisfacción y en otros por la insatisfacción; y del factor "Interés académico de los alumnos", que tiende a causar insatisfacción, aunque es considerado como *intrínseco*; en cualquier caso, la consideración de este último factor como *intrínseco* o *extrínseco* es discutible, ya que depende de la interpretación que se le dé.
- 11) La utilización de una metodología u otra para determinar las causas de satisfacción o insatisfacción de los estudiantes universitarios arroja unos resultados similares, por lo que se puede afirmar que es indistinto utilizar cualquiera de ellas. Este resultado proporciona una gran flexibilidad a este tipo de estudios, aunque hay que tener en cuenta que, por las características de este trabajo y la provisionalidad de sus conclusiones, es necesaria la realización de nuevos estudios que ayuden a confirmarlas y aporten un mayor apoyo empírico a estos resultados, con vistas a una posible ampliación del estudio a otras muestras.

Los factores mantienen, en su mayoría, la misma consideración en ambos cuestionarios de medida, salvo aquéllos que, por sus especiales características, han podido aparecer como "ambiguos" a los ojos de los sujetos, de modo que el resultado final ha discrepado del valor hipotetizado, en principio, para esos factores. El hecho de que uno de los enunciados del factor "Trabajo realizado", precisamente el que tiene la misma denominación en el cuestionario tipo "Likert", aparezca como insatisfactor en ambas Facultades, parece indicar más una deficiencia en la definición del concepto para los sujetos, al estar englobado junto con otros enunciados dentro del factor en el cuestionario "Incidente Crítico".

Más significativa resulta la diferencia entre Veterinaria y Matemáticas, con respecto a los enunciados en que se divide el factor "Adquisición de conocimientos", ambos insatisfactores en los estudiantes de aquella Facultad y satisfactores en ésta, mientras que el factor, en el cuestionario "Incidente Crítico", es claramente satisfactor en ambas. Parece que, al dividirse su contenido, los estudiantes de Veterinaria son capaces de distinguir entre la "Calidad" y la "Cantidad" real de los conocimientos que adquieren, hecho que, al estar englobado en un solo factor, es valorado en conjunto como satisfactor, aunque con variaciones en el transcurso de la Carrera.

- 12) La semejanza entre los resultados obtenidos con ambos cuestionarios es notable, lo que viene a confirmar la Hipótesis planteada en este sentido, es decir, que las causas de satisfacción e insatisfacción determinadas por los estudiantes universitarios son las mismas, independientemente de la metodología que se ha utilizado para determinarlas.

Por tanto, parece que la hipótesis en que se apoya la teoría de HERZBERG en el mundo laboral tiende a confirmarse en el ámbito académico, tal y como indican los resultados de las investigaciones de PEREDA, REDONDO y LILLO (1984) y PEREDA, REDONDO, EGEA, CONESA y TORTOSA (1986). Ahora bien, a pesar de ello, los resultados parecen apoyar más un enunciado "moderado" de la teoría de HERZBERG que un enunciado "radical"; esto es, aunque exista una tendencia general de los factores a actuar como satisfactores o insatisfactores, siempre habrá que tener en cuenta las características personales y situacionales de los sujetos antes

de afirmar que un determinado factor va a ser considerado de una u otra forma. Los resultados obtenidos apoyan también las conclusiones obtenidas por GARCIA (1985), en el ámbito laboral, y EGEA (1988), en el universitario, en este mismo sentido; es decir, que las variables personales influyen claramente en la determinación por parte de las personas del carácter de un factor.

Así, en el mundo universitario, parece que los sujetos pueden estar satisfechos e insatisfechos a la vez, satisfechos con unos aspectos e insatisfechos con otros. Por lo tanto, si se quiere mejorar la Universidad, en el sentido de que los alumnos se sientan más a gusto con ella, habrá que atender tanto a los aspectos satisfactorios como a los insatisfactorios, ya que el tener en cuenta únicamente uno de estos aspectos solo serviría para disminuir la insatisfacción sin aumentar la satisfacción, o para aumentar la satisfacción sin disminuir la insatisfacción.

Hay algunos datos que no queremos dejar de comentar, por su relevancia con respecto a este trabajo. El primero de ellos hace referencia a una serie de factores aquí tratados, como "Competencia del profesorado", "Calidad de la enseñanza", etc., evaluados por los alumnos de toda la Universidad Complutense en la "Encuesta sobre calidad de la docencia" llevada a cabo por FERNANDEZ y cols. (1989). Del resumen de los resultados obtenidos, se aprecia una evolución en el sentimiento de los alumnos hacia estos aspectos, sentimiento que se expresa en una calificación de "aprobado" según los autores, y que coincide con los resultados de esta Tesis Doctoral en la gran importancia que conceden los alumnos universitarios a todas estas cuestiones, fundamentales para el desarrollo de una docencia acorde con los objetivos que se persiguen: la formación de profesionales plenamente cualificados de cara a su desempeño futuro y, por qué no decirlo, de cara al reto de 1993. Alguno de estos aspectos ya había sido estudiado por FOGLIATTO (1977), cuando intentó determinar el porqué del abandono de los estudios universitarios por parte de los estudiantes, llegando a la conclusión de que, entre otros, los aspectos que más incidían en el abandono eran la falta de interés que ofrecía la carrera, la organización administrativa de la Facultad y los métodos de enseñanza utilizados, así como razones de tipo familiar y económico, aspectos aquéllos que, en nuestra investigación, se han revelado entre los principales causantes de insatisfacción. Así mismo, esta autora destacó que, entre los estudiantes que continuaban sus estudios se mantenía un notable nivel de insatisfacción hacia la carrera, por lo que, ya en 1977, suge-

ría la necesidad de efectuar cambios en la organización administrativa y en los métodos de enseñanza. Como se puede apreciar, el problema no es nuevo, aunque las soluciones parecen demorarse más de lo que sería deseable.

El segundo hace referencia a la aplicabilidad de la teoría de HERZBERG al ámbito universitario, constatada como posible en varios trabajos, ampliamente comentados. Por lo que respecta a la propia teoría, los resultados obtenidos en esta Tesis Doctoral parecen apoyar, sobre todo en algunos grupos concretos de sujetos y siempre teniendo en cuenta las características particulares de ellos, el enunciado teórico del autor americano, puesto que se podría pensar que los factores que adquieren un carácter ambivalente con tendencia a la satisfacción estarían situados en el extremo *No satisfacción* del continuo *Satisfacción-No Satisfacción*, y los ambivalentes con tendencia a la insatisfacción en el extremo *No insatisfacción* del continuo *Insatisfacción-No Insatisfacción*.

Sin embargo, en los totales de ambas Facultades se aprecia la existencia de un solo continuo *Satisfacción-Insatisfacción*, cuando no se tiene en cuenta característica personal alguna. Por lo tanto, parece que un determinante de la concepción teórica de HERZBERG podría estar situado en las características personales de los sujetos, hecho que, por supuesto, debería ser estudiado en trabajos posteriores, que escapan por completo al ámbito de éste.

Por último, dado el carácter exploratorio de las conclusiones que se han presentado, hay que señalar que deben tomarse con las debidas reservas y servir, fundamentalmente, como estímulo de sucesivas investigaciones sobre el tema, que ayuden a profundizar en la influencia que las características personales de los sujetos y otras variables relevantes pueden tener sobre las causas de satisfacción e insatisfacción de los estudiantes; así mismo, sería interesante llegar a conocer cómo influyen estos sentimientos de satisfacción e insatisfacción en el rendimiento de los alumnos. De esta forma, se podrían planear las acciones oportunas para conseguir mejorar el funcionamiento de la Universidad.

VIII. BIBLIOGRAFIA

ABRANSON, L.; SELIGMAN, M.E.P. y TEASDALE, J. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.

ADLER, S. (1980). Self-esteem and causal attributions for job satisfaction and dissatisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 65, 327-332.

AGATHON, M. y SALEHI, I. (1982). Rôle des facteurs familiaux et sociaux dans les antécédents du "lieu de contrôle". Intérêt de ce concept pour les psychothérapies. *Revue de Psychologie Appliquée*, 32, 63-79.

ALDEN, L. (1987). Attributional responses of anxious individuals to different patterns of social feedback: Nothing succeeds like improvement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 100-106.

AMON, J. (1984). *Estadística para psicólogos*. Madrid: Pirámide (3ª Ed.)

ANIKEEFF, A.M. (1953). Factors affecting student evaluation of faculty members. *Journal of Applied Psychology*, 37, 458-460.

ARGYRIS, C. (1964). *Personalidad y Organización*. Madrid: Publicaciones del Centro de Formación y Perfeccionamiento de Funcionarios, B.O.E.

ARKIN, R.M.; DETCHON, C.S. y MARUYAMA, G.M. (1981). Causal attributions of high and low achievement motivation college students for performance of examinations. *Motivation and Emotion*, 5, 139-152.

ARKIN, R.M. y MARUYAMA, G.M. (1979). Attribution, affect, and college exam performance. *Journal of Educational Psychology*, 71, 85-93.

ARMSTRONG, T.B. (1971). Job content and context factors related to satisfaction for different occupational levels. *Journal of Applied Psychology*, 55, 57-65.

ARONSON, E. y CARLSMITH, J.M. (1963). Effects of severity of threat on the deviation of forbidden behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 584-588.

ASHKANASY, N.M. (1985). Rotter's Internal-External Scale: Confirmatory factor analysis and correlation with social desirability for alternative scale formats. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1328-1341.

AUSUBEL, N. (Ed.) (1948). *Applied Psychology*. En: *A treasury of Jewish folklore*. En: B. WEINER, *Human Motivation*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1980.

AZUMA, H. (1984). Secondary control as a heterogeneous category. *American Psychologist*, 39, 970-971.

BAREFOOT, J.C. y STRAUB, R.B. (1971). Opportunity for information search and the effect of false heart feedback. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17, 154-157.

BARKER, G.P. y GRAHAM, S. (1987). Developmental study of praise and blame as attributional cues. *Journal of Educational Psychology*, 79, 62-66.

BARRACHINA, P. (1986). *Satisfacción en el trabajo y rendimiento laboral en empleadas de escuelas infantiles*. Memoria de Licenciatura. Madrid: Facultad de Psicología de la Universidad Complutense.

BAR-TAL, D. (1980). Perceptions and behaviors of pupils and teachers: Attributional analysis. *Israeli Journal of Psychology & Counseling in Education*, 13, 5-22.

BAR-TAL, D. y GUTTMAN, J. (1981). A comparison of teachers', pupils' and parents' attributions regarding pupils' academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 301-311.

BASUMALIK, T. y BANERJEE, D. (1967). On the relationship between achievement motivation and risk taking. *Indian Journal of Psychology*, 42, 93-96.

BATLIS, N.C. y WATERS, L.K. (1973). Locus of control and achievement motivation as moderators of the expectancy-academic performance relationship. *Educational and Psychological Measurement*, 33, 895-902.

- BATTLE, E.S. y ROTTER, J.B. (1963). Children's feelings of personal control as related to social class and ethnic group. *Journal of Personality*, 31, 482-490.
- BAUMGARDNER, A.H.; HEPPNER, P.P. y ARKIN, R.M. (1986). Role of causal attribution in person problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 636-643.
- BEBEAU, M.J. y SULLIVAN, H.J. (1982). Educational Technology Research: Learning incentives preferred by University students. *Educational Technology*, 22, 32-35.
- BECK, A.; RUSH, J.; SAW, B. y EMERY, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York: John Wiley & Sons.
- BEM, D.J. (1967). Self-perception: An alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena. *Psychological Review*, 74, 183-200.
- BEM, D.J. (1972). Self perception theory. En: L. BERKOWITZ (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 6. New York: Academic Press, 1972.
- BERGGREN, I. (1972). *Some behavioral relationships between external-internal locus of control and anxiety with implications for a theory of anxiety*. Uppsala: University of Uppsala, Department of Psychology, Report 129.
- BERNDT, T.J. y HELLER, K.A. (1985). Measuring children's personality attributions: Responses to open-ended questions versus trait ratings and predictions of future behavior. En: S.R. YUSSEN (Ed.), *The growth of reflection in children*. Orlando: Academic Press, 1985.
- BIALER, I. (1961). Conceptualization of success and failure in mentally retarded and normal children. *Journal of Personality*, 29, 303-320.
- BLUM, M.L. y NAYLOR, J.C. (1976). *Psicología Industrial*. México: Trillas.
- BOCKMAN, V. (1971). The Herzberg controversy. *Personnel Psychology*, 24, 155-189.
- BOWEN, D. y KILMANN, R. (1975). Developing a comparative measure of the learning climate in professional schools. *Journal of Applied Psychology*, 60, 71-79.

BRANDENBURG, D.C.; SLINDE, J.A. y BATISTA, E.E. (1977). Student ratings of instruction: Validity and normative interpretations. *Research in Higher Education*, 7, 67-78.

BRASKAMP, L.A.; WISE, S.L. y HENGSTLER, D.D. (1979). Student satisfaction as a measure of departmental quality. *Journal of Educational Psychology*, 71, 494-498

BREHM, J.W. (1962). Motivation effects of cognitive dissonance. En: M.R. JONES (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: Un. of Nebraska Press, 1962.

BREHM, J.W. (Ed.) (1966). *A theory of psychological reactance*. New York: Academic Press.

BREHM, J.W. (1972). *Responses to loss of freedom: A theory of psychological reactance*. Morristown: General Learning Press.

BREWIN, C.R. y SHAPIRO, D.A. (1984). Beyond locus of control: Attribution of responsibility for positive and negative outcomes. *British Journal of Psychology*, 75, 43-49.

BROWN, J. (1984). Effect of induced mood on causal attributions for success and failure. *Motivation and Emotion*, 8, 343-353.

BUCKERT, V.; MEYER, W-U. y SCHMALT, H.D. (1979). Effects of difficulty and diagnosticity on choice among tasks in relation to achievement motivation and perceived ability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1172-1178.

BURGER, J.M. (1981). Motivational biases in the attribution of responsibility for an accident: A meta-analysis of the deffensive-attribution hypothesis. *Psychological Bulletin*, 90, 496-512.

BURGER, J.M. y SCHNERRING, D.A. (1982). The effects of desire for control and extrinsic rewards on the illusion of control and gambling. *Motivation and Emotion*, 6, 329-335.

BUTLER, M.C. y BURR, R.G. (1980). Utility of a dimensional Locus of Control scale in predicting health and job-related outcomes in military environment. *Psychological Reports*, 47, 719-728.

BUYS, N.J. y WINEFIELD, A.H. (1982). Learned helplessness in high school students following experience of noncontingent rewards. *Journal of Research in Personality*, 16, 118-127.

CACIOPPO, J.T.; PETTY, R.E. y LOSCH, M.E. (1986). Attribution of responsibility for helping and doing harm: Evidence for confusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 100-105.

CAFFREY, B. (1969). Lack of bias in student evaluation of teachers. *Proceedings of the 77th Annual Convention of the American Psychological Association*, 4, 641-642. (Summary).

CAPAFONS, A.; BARRETO, P. y MARTORELL, M.C. (1983). Autocontrol y depresión: Un estudio aproximativo. *Psicológica*, 5, 17-32.

CAPLOW, T.C. (1968). *Two against one*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

CARNEGIE, P.C.; LEFCOURT, H.M.; HOLMES, J.G.; WAREY, E.E. y SALEH, W.E. (1986). Marital locus of control and marital problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 161-169.

CARROLL, J.S.; PERKOWITZ, N.T.; LURIGIO, A.J. y WEAVER, F.M. (1987). Sentencing goals, causal attributions, ideology, and personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 107-118.

CASTAÑO, C. (1982). Relación entre algunas variables motivacionales y de la personalidad con la estimación del logro vocacional. S. Española de Psicología: *Actas del VII Congreso Nacional de Psicología*. Santiago de Compostela, 1982.

CENTERS, R. y BUGENTHAL, D.E. (1966). Intrinsic and extrinsic job motivation among different segments of the working population. *Journal of Applied Psychology*, 50, 193-197.

- CHAIKIN, A. y DARLEY, J. (1973). Victim or perpetrator: Deffensive attribution of responsibility and the need for order and justice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, 268-275.
- CHAN, F.; KARBOWSKI, J.; MONTY, R.A. y PERLMUTER, L.C. (1986). Performance as a source of perceived control. *Motivation and Emotion*, 10, 59-70.
- CLARK, M.J.; HARTNETT, R.T. y BAIRD, L.L. (1976). *Assessing dimensions of quality in doctoral education*. Princeton: Educational Testing Service.
- CLEGG, D. (1963). *The motivation of County Administrators in the Cooperative Extension Service*. Doctoral Dissertation, Univ. of Wisconsin.
- COLLINS, B.E. (1974). Four components of the Rotter Internal-External scale: Belief in a difficult world, a just world, a predictable world and a politically responsive world. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, 381-391.
- CONDY, J. (1977). Enemies of exploration: Self-initiated versus other-initiated learning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 459-477.
- CONOVER, W.J. (1971). *Practical nonparametric statistics*. New York: John Wiley.
- COOPER, H.M.; BURGER, J.M. y GOOD, T.L. (1981). Gender differencies in the academic locus of control beliefs in young children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 562-572.
- COVINGTON, M.V. y OMELICH, C.L. (1979). Are causal attributions causal? A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1487-1504.
- COVINGTON, M.V. y OMELICH, C.L. (1985). Ability and effort valuation among failure-avoiding and failure-accepting students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 446-459.
- COVINGTON, M.V.; SPRATT, M.F. y OMELICH, C.L. (1980). Is Effort enough, or does intelligence count too? Student and teacher reactions to effort stability in failure. *Journal of Educational Psychology*, 72, 717-729.

CRANDALL, V.C.; KATKOVSKY, W. y CRANDALL, V.J. (1965). Children's belief in their own control of reinforcement in intellectual-academic achievement situations. *Child Development*, 36, 91-109.

CRANDALL, V.J. (1955). An investigation of the specificity of reinforcement of induced frustration. *Journal of Social Psychology*, 41, 311-318.

CROWNE, D.P. y MARLOWE, D.A. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24, 349-354.

CUNNINGHAM, J.D. y KELLEY, H.H. (1975). Causal attributions for interpersonal events of varying magnitude. *Journal of Personality*, 43, 74-93.

DARON, E. y BAR-TAL, D. (1981). Causal perception of pupils' success or failure by teachers and pupils: A comparison. *Journal of Educational Research*, 74, 233-239.

DARLEY, J.M. y GOETHALS, G.R. (1980). People's analyses of the causes of ability-linked performances. En: L. BERKOWITZ (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 13. New York: Academic Press, 1980.

DAVIS, K. y ALLEN, G.R. (1970). Length of time that feelings persist for Herzberg's motivational and maintenance factors. *Personnel Psychology*, 23, 67-76.

DEAN, D.G. (1969). *Dynamic social psychology: Toward appreciation and replication*. New York: Random House.

DE CHARMS, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.

DE CHARMS, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York: Irvington Publishers.

DECI, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.

DECI, E.L. y RYAN, R.M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. En: L. BERKOWITZ (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 13. New York: Academic Press, 1980.

DE VADER, C.L.; BATESON, A.G. y LORD, R.G. (1986). Attribution theory: A meta-analysis of attributional hypotheses. En: E.A. LOCKE (Ed.), *Generalizing from laboratory to field settings*. Lexington: Lexington Books, 1986.

DOHERTY, W.J. (1983). Impact of divorce on locus of control orientation in adult women: A longitudinal study. *Journal of Personality & Social Psychology*, 44, 834-840.

DOHERTY, W.J. y BALDWIN, C. (1985). Shifts and stability in locus of control during the 1970s: Divergence of the sexes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1048-1053.

DOLKE, A.M. y PADAKI, J. (1976). Job attitudes of supervisors in textile industry: Two factors revisited by two different methods. *Indian Journal of Psychology*, 51, 71-84.

DUBOIS, M. (1985a). Contribution a l'étude de la dimensionalité du concept de "Locus of control" (LOC). *L'Année Psychologique*, 85, 27-40.

DUBOIS, M. (1985b). Une échelle française de "Locus of Control". *Revue de Psychologie Appliquée*, 35, 215-233.

DUKE, M.P. y NOWICKI, S. (1973). Personality correlates of the Nowicki-Strickland locus of control scale for adults. *Psychological Reports*, 33, 267-270.

DUKE, M.P.; SHAHEEN, J. y NOWICKI, S. (1974). The determination of locus of control in a geriatric population and a subsequent test of the social learning model for interpersonal distance. *Journal of Psychology*, 86, 277-285.

DUNNETTE, M.D. (1963). A modified model for test validation and selection research. *Journal of Applied Psychology*, 47, 317-323.

DUNNETTE, M.D.; CAMPBELL, J.P. y HAKEL, M.D. (1967). Factors contributing to job satisfaction and job dissatisfaction in six occupational groups. *Organizational Behavior and Human Performance*, 2, 143-174.

DUNNETTE, M.D. y KIRCHNER, W.K. (1972). *Psicología Industrial*. Mexico: Trillas.

DUVAL, S. y WICKLUND, R.A. (1973). Effects of objective self-awareness on attribution of causality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 9, 17-31.

EDWARDS, J.E. y WALERS, L.K. (1980). Academic job involvement: Multiple measures and their correlates. *Psychological Reports*, 47, 1263-1266.

EGEA, M^a P. (1985). *Motivo de logro y rendimiento y originalidad en tareas no contingentes*. Memoria de Licenciatura. Madrid: Facultad de Psicología de la Universidad Complutense.

EGEA, M^a P. (1988). *Motivo de Logro y causas de Satisfacción e Insatisfacción en estudiantes universitarios*. Tesis Doctoral. Madrid: Facultad de Psicología de la Universidad Complutense.

EISENBERGER, R. y ADORNETTO, M. (1986). Generalized self-control of delay and effort. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1020-1031.

ELLIS, A. (1962). Reason and emotion in psychotherapy. Citado por D.J. ROHSENOW y R.E. SMITH: Irrational beliefs as predictors of negative affective states. *Motivation and Emotion*, 1982, 6, 299-314.

ERBER, R. y FISKE, S.T. (1984). Outcome dependency and attention to inconsistent information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 709-726.

EWEN, R.B. (1964). Some determinants of job satisfaction: A study of the generality of Herzberg's theory. *Journal of Applied Psychology*, 48, 161-163.

EWEN, R.B.; SMITH, C.; HULIN, C. y LOCKE, E. (1966). An empirical test of the Herzberg two factor theory. *Journal of Applied Psychology*, 50, 544-550.

- FANTZ, R. (1962). *Motivational factors in rehabilitation*. Doctoral Dissertation, Western Reserve University.
- FEATHER, N.T. (1969). Attribution of responsibility and valence of success and failure in relation to initial confidence and task performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 129-144.
- FEATHER, N.T. y O'BRIEN, G.E. (1987). Looking for employment: An expectancy-valence analysis of job-seeking behavior among young people. *British Journal of Psychology*, 78, 251-272.
- FEATHER, N.T. y SIMON, J.G. (1971). Causal attribution for success and failure in relation to expectation of success based upon selective or manipulative control. *Journal of Personality*, 39, 527-541.
- FELDMAN, K.A. (1976). Grades and college students' evaluations of their courses and teachers. *Research in Higher Education*, 4, 69-111.
- FELSON, R.B. y BOHRSTEDT, G.W. (1980). Attributions of ability and motivation in a natural setting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 799-805.
- FENNEMA, E. (1985). Attribution theory and achievement in mathematics. En: S.R. YUSSEN. *The growth of reflection in children*. Orlando: Academic Press, 1985.
- FERNANDEZ, J. et al. (1989). Encuesta sobre calidad de la docencia en la Universidad Complutense (Informe-resumen). *Gaceta complutense*, 64, 14-17.
- FESTINGER, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- FESTINGER, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston: Row.
- FESTINGER, L. y CARLSMITH, J.M. (1959). Cognitive consequences of forced compliance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58, 203-210.
- FINDLEY, M.J. y COOPER, H.M. (1983). Locus of control and academic achievement: A literature review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 419-427.

- FITCH, G. (1970). Effects of self-esteem, perceived performance and choice on causal attributions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 311-315.
- FOGLIATTO, H.M. (1977). Estudio longitudinal de un grupo de alumnos de Psicología. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 32 (145), 296-300.
- FOLKES, V.S. y WEINER, B. (1977). Motivational determinants of coalition formation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 13, 536-542.
- FORD, R.W. (1969). *Motivation through the work itself*. American Management Association.
- FÖRSTERLING, F. (1986). Attributional conceptions in clinical psychology. *American Psychologist*, 41, 275-285.
- FORTEZA, J.A. (1971a). *La motivación en el trabajo. Factores extrínsecos e intrínsecos en la satisfacción laboral*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- FORTEZA, J.A. (1971b). *La motivación en el trabajo. Factores extrínsecos e intrínsecos en la satisfacción laboral*. Madrid: Marova.
- FRANCES, R. (1986). La satisfaction au travail: Panorama de la question. *Revue de Psychologie Appliquée*, 36, 491-508.
- FRANKLIN, R.D. (1963). *Youth's expectancies about internal versus external control of reinforcement related to N variables*. Doctoral Dissertation. Purdue Un.
- FRENCH, E.B.; METERSKY, M.L.; THALER, D.S. y TREXLER, J.T. (1973). Herzberg's two factor theory: Consistency versus method dependency. *Personnel Psychology*, 26, 369-375.
- FREUD, S. (1921). *Más allá del Principio del Placer*. Citado por: B. WEINER, *Human Motivation*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1980.
- FRIEDLAND, F. y WALTON, E. (1964). Positive and negative motivations toward work. *Administrative Science Quarterly*, 9, 194-207.

FRIEDLANDER, F. (1963). Underlying sources of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 47, 246-250.

FRIEDLANDER, F. (1964). Job characteristics as satisfiers and dissatisfiers. *Journal of Applied Psychology*, 48, 338-392.

FRIEDLANDER, F. (1966). Motivations to work and organizational performance. *Journal of Applied Psychology*, 50, 143-152.

FROST, T.F. y WILSON, H.G. (1983). Effects of locus of control and A-B personality type on job satisfaction within the health care field. *Psychological Reports*, 53, 399-405.

FURUHAM, A.; HILLARD, A. y BREWIN, C.R. (1985). Type A behavior pattern and attributions of responsibility. *Motivation and Emotion*, 9, 39-51.

FYANS Jr., L.J. y MAEHR, M.L. (1979). Attributional style, task selection, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71, 499-507.

GARCIA, J.M. (1985). *Motivo de Logro, Locus de Control, y causas de Satisfacción e Insatisfacción en el trabajo en empleados de banca*. Memoria de Licenciatura. Madrid: Facultad de Psicología de la Universidad Complutense.

GENDEL, H.L. (1965). *The motivation to work in hospital housekeeping workers*. Doctoral Dissertation, Western Reserve Univ.

GENESCA, E. (1977). *Motivación y enriquecimiento del trabajo. Sus repercusiones sobre la productividad*. Barcelona: Hispano Europea.

GEORGOUDI, M. (1983). Causal attributions: Perceived dimensions of causality and chance. *Educational and Psychological Measurement*, 43, 403-418.

GILMORE, T.M. y MINTON, H.L. (1974). Internal versus external attribution of task performance as a function of locus of control, initial confidence and success-failure outcome. *Journal of Personality*, 42, 159-174.

- GORDON, G.G. (1965). Relationship of satisfiers and dissatisfiers to productivity, turnover and morale. Citado por: J.M. GARCIA, *Motivo de Logro, Locus de Control y causas de Satisfacción e Insatisfacción en empleados de banca*. Madrid: Facultad de Psicología de la Universidad Complutense, 1985.
- GORDON, V.N. (1982). Reasons for entering college and academic and vocational preferences. *Journal of College Student Personnel*, 23, 371-377.
- GRAHAM, S. (1984). Communicating sympathy and anger to black and white children: The cognitive (attributional) consequences of affective cues. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 40-54.
- GRAHAM, S. y LONG, A. (1986). Race, class, and the attributional process. *Journal of Educational Psychology*, 78, 4-13.
- GREGORY, W.L. (1978). Locus of control for positive and negative outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 840-849.
- GRINKER, J. (1967). *The control of classical conditioning by cognitive manipulation*. Doctoral Dissertation. New York: New York University.
- GURIN, P.; GURIN, G.; LAO, R. y BEATTIE, M. (1969) Internal-external control in the motivational dynamics of Negro youth. *Journal of Social Issues*, 25, 29-53.
- GUSKEY, T.R. (1982). Differences in teacher's perceptions of personal control of positive versus negative student learning outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 17, 70-80.
- HAHN, C. (1959). Dimensions of job satisfaction and career motivation. Citado en: R.J. HOUSE Y L.A. WIGDOR: Herzberg's dual factor theory of job satisfaction: A review of the evidence and a criticism. *Personnel Psychology*, 1967, 20, 369-389.
- HALADYNA, T.; SHAGNESSY, J. y SHAGNESSY, J.M. (1983). A causal analysis of attitude toward mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 14, 19-29.

- HALL, J.A.; MROZ, B.J. y BRAUNWALD, K.G. (1983). Expression of affect and locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 156-162.
- HAMMOCK, T. y BREHM, J.W. (1966). The attractiveness of choice alternatives when freedom to choose is eliminated by a social agent. *Journal of Personality*, 34, 546-554.
- HANSEN, R.D. y O'LEARY, V.E. (1985). Sex-determined attributions. En: V.E. O'LEARY, R.K. UNGER y B.S. WALLSTON (Eds.), *Women, gender and social psychology*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Press.
- HARRIS, T.C. y LOCKE, E.A. (1974). Replication of white-collar-blue-collar differences in sources of satisfaction and dissatisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 59, 369-370.
- HASIGUCHI, K. (1982). Extrinsic rewards and achievement-related motives as determinants of intrinsically motivated behavior. *Japanese Journal of Psychology*, 53, 281-287.
- HASTIE, R. (1984). Causes and effects of causal attribution. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 44-56.
- HEIDER, F. (1958). *The Psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- HEIDER, F. y SIMMEL, M. (1944). An experimental study of apparent behavior. *American Journal of Psychology*, 57, 243-259.
- HEILMAN, M.E. y GUZZO, R.A. (1978). The perceived cause of work success as a mediator of sex discrimination in organizations. *Organizational Behavior and Human Performance*, 21, 346-357.
- HEILMAN, M.E. y STOPECK, M.H. (1985). Attractiveness and corporate success: Different causal attributions for males and females. *J. of Applied Psychology*, 70, 379-388.
- HERZBERG, F. (1965a). Job attitudes in the Soviet Union. *Personnel Psychology*, 18, 245-252.

HERZBERG, F. (1965b). The motivation to work among Finnish supervisors. *Personnel Psychology*, 18, 393-402.

HERZBERG, F. (1966). *Work and nature of man*. Cleveland: World Publishing Co.

HERZBERG, F. (1968). One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review*, enero-febrero.

HERZBERG, F.; MAUSNER, B.; PETERSON, R. y CAPWELL, D. (1957). *Job attitudes: Review of research and opinion*. Pittsburgh: Psychological Service.

HERZBERG, F.; MAUSNER, B. y SNYDERMAN, B.B. (1959). *The motivation to work*. New York: Wiley.

HEWSTONE, M. y WARD, C. (1985). Ethnocentrism and causal attribution in south-east Asia. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 614-623.

HILDEBRAND, M.; WILSON, R.C. y DIENST, E.R. (1971). *Evaluating university teaching*. University of California at Berkeley: Center for Research and Development in Higher Education.

HINRICHS, J.R. y MISCHKIND, L.A. (1967). Empirical and theoretical limitations of the two factor hypothesis of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 51, 191-200.

HIROTO, D.S. (1974). Locus of Control and learned helplessness. *Journal of Experimental Psychology*, 102, 187-193.

HIROTO, D.S. y SELIGMAN, M.E.P. (1975). Generality of learned helplessness in man. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 311-327.

HOM Jr., H.L. y MAXWELL, F.R. (1983). The impact of task difficulty expectations on intrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, 7, 19-24.

HOPPOCK, R. (1935). *Job satisfaction*. New York: Harper & Row.

- HOROWITZ, I.A. (1968). Effect of choice and locus of dependence on helping behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 373-376.
- HOUSE, R.J. y WIGDOR, L.A. (1967). Herzberg's dual factor theory of job satisfaction and motivation: A review of the evidence and a criticism. *Personnel Psychology*, 20, 369-389.
- HOWARD, G.S. y MAXWELL, S.E. (1980). Correlation between student satisfaction and grades: A case of mistaken causation? *Journal of Educational Psychology*, 72, 810-820.
- HOWARD, J.A. (1984). Societal influences on attribution: Blaming some victims more than others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 494-505.
- HUME, D. (1739). *A treatise of human nature*. Citado en: B. WEINER, *Human Motivation*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1980.
- HUMPHREY, L.L. (1984). Children's self-control in relation to perceived social environment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 178-188.
- INSKO, C.A. y SCHOPLER, J. (1972). *Experimental Social Psychology*. New York: Academic Press.
- JACOBSEN, B.; LOWERY, B. y DU CETTE, J. (1986). Attributions of learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 78, 59-64.
- JAMES, W.H. (1957). *Internal versus external control of reinforcement as a basic variable in learning theory*. Unpublished Doctoral Dissertation. Ohio State University.
- JAMES, W.H. y ROTTER, J.B. (1958). Partial and 100 percent reinforcement under chance and skill conditions. *Journal of Experimental Psychology*, 55, 397-403.
- JARDINE, E. y WINEFIELD, A.H. (1981). Achievement motivation, psychological reactance, and learned helplessness. *Motivation and Emotion*, 5, 99-113.

- JASPERS, J.; FINCHAM, F.D. y HEWSTONE, M. (Eds.) (1983). *Attribution theory and research: Conceptual, developmental and social dimensions*. London: Academic P.
- JESSOR, R.; CARMAN, R.S. y GROSSMAN, P.H. (1968). Expectations of need satisfaction and drinking patterns of college students. *Quarterly Journal of Studies in Alcohol*, 29, 101-116.
- JESSOR, R.; GRAVES, T.D.; HANSON, R.C. y JESSOR, S.L. (1968). *Society, personality, and deviant behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- JIOBU, R.M. y POLLIS, C.A. (1971). Student evaluations of courses and instructors. *American Sociologist*, 6, 317-321.
- JONES, A.P. (1984). Organizational reward systems: implications for climate. *Motivation and Emotion*, 8, 259-274.
- JONES, A.P.; TAIT, M. y BUTLER, M.C. (1983). Perceived punishment and reward values of supervisor actions. *Motivation and Emotion*, 7, 313-329.
- JONES, E.E. y DAVIS, K.E. (1965). From acts to dispositions. En: L. BERKOWITZ (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 2. New York: Academic Press, 1965.
- JONES, E.E.; DAVIS, K.E. y GERGEN, K.J. (1961). Role playing variations and their informational value for person perception. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 302-310.
- JONES, E.E., y HARRIS, V.A. (1967). The attribution of attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 3, 1-24.
- JONES, E.E.; KANOUSE, D.E.; KELLEY, H.H.; NISBETT, R.E.; VALINS, S. y WEINER, B. (Eds.) (1972). *Attribution: Perceiving the causes of behavior*. Morristown: General Learning Press.
- JONES, E.E.; KANOUSE, D.E.; KELLEY, H.H.; NISBETT, R.E.; VALINS, S. y WEINER, B. (Eds.) (1987). *Attribution: Perceiving the causes of behavior*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

JONES, E.E. y NISBETT, R.E. (1971): *The actor and the observer: Divergent perceptions of the causes of behavior*. Morristown: General Learning Press.

JONES, E.E. y NISBETT, R.E. (1972): *The actor and the observer: Divergent perceptions of the causes of behavior*. En: E.E. JONES et al. (Eds.), *Attribution: Perceiving the causes of behavior*. Morristown: General Learning Press, 1972.

JONES, E.E.; WORCHEL, S.; GOETHALS, G.R. y GRUMET, J. (1971). Prior expectancy and behavioral extremity as determinants of attitude attribution. *Journal of Experimental Social Psychology*, 7, 59-80.

KAMMER, D. (1984). Attributional processing style differences in depressed and nondepressed individuals. *Motivation and Emotion*, 8, 211-220.

KANT, E. (1781). *Crítica de la razón pura*. Citado por B. WEINER, *Human Motivation*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1980.

KAPLAN, H.R.; TAUSKY, C. y BOLARIA, B.S. (1969). Job enrichment. *Personnel Journal*, 48, 791-798.

KARABENICK, S. (1972). Valence of success and failure as a function of achievement motives and locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 101-110.

KARNIOL, R. (1985). Children's causal scripts and derogation of the poor: attributional analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 791-798.

KASPERSON, C.J. (1982). Locus of control and work dissatisfaction. *Psychological Reports*, 50, 823-826.

KATROVSKY, W. (1968). Social learning theory and maladjustment. En: L. GORLOW y W. KATROVSKY (Eds.), *Readings in the psychology of adjustment*. New York: McGraw-Hill, 1968.

KELLER, M.J. (1982). Factors influencing students' decision to attend Summer School. *College Student Journal*, 16, 348-352.

- KELLEY, H.H. (1967). Attribution theory in social psychology. En: D. LEVINE (Ed), *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: Univ. of Nebraska Press, 1967.
- KELLEY, H.H. (1972). Causal schemata and the attribution process. En: E.E. JONES et al. (Eds.), *Attribution: Perceiving the causes of behavior*. Hillsdale: LEA, 1987.
- KELLEY, H.H. y ARROWOOD, J.A. (1962). Coalitions in the triad: Critique and experiment. *Sociometry*, 23, 231-244.
- KING, N. (1970). Clarification and evaluation of the two factor theory of job satisfaction. *Psychological Bulletin*, 74, 18-31.
- KOJIMA, H. (1984). A significant stride toward the comparative study of control. *American Psychologist*, 39, 972-973.
- KORMAN, A.K. (1976). Hypothesis of work behavior revisited and an extension. *Academy of Management Review*, 1, 50-63.
- KRUGLANSKI, A.W. (1975). The endogenous-exogenous partition in attribution theory. *Psychological Review*, 82, 387-406.
- KRUGLANSKI, A.W. (1979). Causal explanation, teleological explanation: On radical particularism in attribution theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1447-1457.
- KRUGLANSKI, A.W.; ALON, S. y LEWIS, T. (1972). Retrospective misattribution and task enjoyment. *Journal of Experimental Social Psychology*, 8, 493-501.
- KUKLA, A (1970). *Cognitive determinants of achieving behavior*. Unpublished Doctoral Dissertation. Los Angeles: University of California.
- KUKLA, A. (1972). Attributional determinants of achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 166-174.
- KULCARNI, A.V. (1983). Relationship between Internal versus External locus of control and job satisfaction. *Journal of Psychological Researches*, 27, 57-60.

KUPERMAN, A. (1967). *Relations between differential constraints, affect, and the origin-pawn variable*. Unpublished doctoral dissertation, Washington Univ. Citado por: R. DE CHARMS, *Personal causation*. New York: Academic Press, 1968.

LAHIRI, D.K. y SRIVASTVA, S. (1967). Determinants of satisfaction in middle management personnel. *Journal of Applied Psychology*, 51, 254-265.

LAMBERTH, J. (1980). *Social Psychology*. New York: McMillan Publishing Co.

LARSON, J.R. (1977). Evidence for a self-serving bias in the attribution of causality. *Journal of Personality*, 45, 430-441.

LAU, R.R. (1984). Dynamics of the attribution process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 1017-1028.

LEFCOURT, H.M. (1973). The function of illusions of control and freedom. *American Psychologist*, 28, 337-363.

LEFCOURT, H.M. (1976). *Locus of Control. Current trends in theory and research*. New York: Wiley.

LEFCOURT, H.M. (1982). *Locus of Control. Current trends in theory and research* (2ª ed.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Press.

LEFCOURT, H.M.; MARTIN, R.A.; FICK, C.M. y SALEH, W.E. (1985). Locus of control for affiliation and behavior in social interactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 755-759.

LEFCOURT, H.M.; MARTIN, R.A. y SALEH, W.E. (1984). Locus of control and social support: Interactive moderators of stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 378-389.

LEON, F.R. y SEPULVEDA (1979). Herzberg: sobre la satisfacción y la insatisfacción con el trabajo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 11, 93-113.

- LEON, I.R. (1981). The role of positive and negative outcomes in the causation of motivational forces. *Journal of Applied Psychology*, 66, 45-63.
- LEPPER, M.R.; GREENE, D. y NISBETT, R.E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the overjustification hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.
- LEVENSON, H. (1974). Activism and powerful others: Distinction within the concept of internal-external control. *J. of Personality Assessment*, 38, 377-383.
- LEVENSON, H. y MILLER, J. (1976). Multidimensional locus of control in sociopolitical activists of conservative and liberal ideologies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 33, 199-208.
- LEWIN, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.
- LEWIN, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper.
- LIEBERT, R.M. y SPIEGLER, M.D. (1974). *Personality: Strategies for the study of man*. Homewood: Dorsey.
- LIEBHART, E.H. (1976). Attributing fictitious cardiac responses. *Perceptual and Motor Skills*, 43, 202.
- LINDSAY, C.A.; MARKS, E. y GORLOW, L. (1967). The Herzberg theory. A critique and reformulation. *Journal of Applied Psychology*, 51, 330-339.
- LITWIN, G.H. (1966). Achievement motivation, expectancy of success, and risk-taking behavior. En: J.W. ATKINSON y N.T. FEATHER (Eds.). *A theory of achievement motivation*. New York: Wiley, 1966.
- LLOYD, J. y BARENBLATT, L. (1984). Intrinsic intellectuality: Its relations to social class, intelligence, and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 646-654.
- LOCKE, D. y PENNINGTON, D. (1982). Reasons and other causes: Their role in attribution process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 212-223.

LOCKE, E.A. (1973). Satisfiers and dissatisfiers among white-collar and blue-collar employees. *Journal of Applied Psychology*, 58, 67-76.

LOCKE, E.A.; FREDERICK, E.; LEE, C. y BOBKO, P. (1984). Effects of self-efficacy, goals, and tasks strategies on task performance. *Journal of Applied Psychology*, 69, 241-251.

LOCKE, E.A. y LATHAM, G.P. (1984). *Goal setting. A motivational technique that works*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

LOCKE, E.A. y WHITTIG, R.J. (1974). Sources of satisfaction and dissatisfaction among solid waste management employees. *J. of Applied Psychology*, 59, 145-156.

LUGINBUHL, J.E.; CROWE, D.H. y KAHAN, J.P. (1975). Causal attributions for success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 86-93.

LUYTEN, H. y LENS, W. (1981). The effect of earlier experience and reward contingencies on intrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, 5, 25-36.

MAGES, A.N. y MCCONATHA, J. (1982). Surveying students needs: A means of evaluating student services. *Journal of College Student Personnel*, 23, 473-476.

MAHRER, A.R. (1956). The role of expectancy in delayed reinforcement. *Journal of Experimental Psychology*, 52, 101-105.

MAJOR, B.; MUELLER, P. y HILDEBRANDT, K. (1985). Atributions, expectations, and coping with abortion. *J. of Personality and Social Psychology*, 48, 585-599.

MALINOWSKY, M.R. y BARRY, J.R. (1965). Determinants of work attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 49, 446-451.

MANDERLINK, G. y HARACKIEWICZ, J.M. (1984). Proximal versus distal goal setting and intrinsic motivation. *J. of Personality and Social Psychology*, 47, 918-928.

MARINO, K.E. y WHITE, S.E. (1985). Departmental structure, locus of control and job stress: The effect of a moderator. *J. of Applied Psychology*, 70, 782-784.

MARKS, G.; RICHARDSON, J.L.; GRAHAM, J.W. y LEVINE, A. (1986). Role of health locus of control beliefs and expectations of treatment efficacy in adjustment to cancer. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 443-450.

MARSH, H.W. (1984). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility. *Journal of Educational Psychology*, 76, 707-754.

MARSH, H.W. (1986). Applicability paradigm: Students' evaluations of teaching effectiveness in different countries. *Journal of Educational Psychology*, 78, 465-473.

MARSH, H.W.; OVERALL, J.U. y KESLER, S.P. (1979). Validity of student evaluations of instructional effectiveness: A comparison of faculty self-evaluations and evaluations by their students. *J. of Educational Psychology*, 71, 149-160.

MARSH, H.W.; OVERALL, J.U. y THOMAS, C.S. (1976). *The relationship between students' evaluation of instruction and expected grade*. Los Angeles: University of California.

MARTIN, G. (1985). Atribuciones relacionadas con la puntualidad: Datos. *Revista de Psicología Social*, 1 (0), 25-30.

MASLOW, A.H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper.

MAYO, E. (1933). *The human problems of an industrial civilization*. New York: McMillan.

MAZIS, M.B. (1975). Antipollution measures and psychological reactance theory: A field experiment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 654-660.

McARTHUR, L.A. (1972). The how of what and why: Some determinants and consequences of causal attributions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22, 171-193.

McCLELLAND, D.C. y WINTER, D. (1969). *Motivating economic achievement*. New York: The Free Press.

McGUIRE, W.J. (1966). The current status of cognitive consistency theories. En: S. FELDMAN (Ed.), *Cognitive consistency*. New York: Academic Press, 1966.

MEDWAY, F.J. y VENINO, G.R. (1982). The effects of effort feedback and performance patterns of children's attributions and task persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 7, 26-34.

MERTON, R.K. (1957). *Social theory and social structure*. Glencoe: Free Press.

MEYER, W-U.; BACHMANN, M.; DIERMANN, U.; HEMPELMANN, M.; PLÖGER, F. y SPILLER, H. (1979). The informational value of evaluative behavior: Influence of praise and blame on perceptions of ability. *Journal of Educational Psychology*, 71, 259-268.

MEYER, W-U. y WACKER, A. (1970). Die entstehung der erlebten selbstverantwortlichkeit in abhängigkeit vom zeitpunkt der selbständigkeitserziehung. *Archiv der Psychologie*, 122, 24-39.

MICHOTTE, A. (1946). *The perception of causality*. New York: Basic Books.

MILLER, D.T. (1976). Ego involvement and attribution for success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 901-906.

MILLER, D.T. y ROSS, M. (1975). Self-serving biases in the attribution of causality: Fact or fiction? *Psychological Bulletin*, 82, 213-225.

MILLER, S.M.; LACK, E.R. y ASROFF, S. (1985). Preference for control and the coronary-prone behavior pattern: "I'd rather do it myself". *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 492-499.

MIRELS, H.L. (1970). Dimensions of internal versus external control. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 34, 226-228.

MISCHEL, W; ZEISS, R. y ZEISS, A. (1974). Internal-external control and persistence: Validation and implications of the Stanford pre-school internal-external scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, 265-278.

MONSON, T.C. y SNYDER, M. (1977). Actors, observers, and the attribution process: Toward a reconceptualization. *Journal of Experimental Social Psychology*, 13, 89-111.

MOWRER, O.H. y VIEK, P. (1948). An experimental analogue of fear from a sense of helplessness. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 43, 193-200.

MUKHERJEE, B.N. y SINHA, R. (1970). Achievement values and self-ideal discrepancies in college students. *Personality: An International Journal*, 1, 275-301.

MUNDUATE, M^a L. (1984). *La motivación en el trabajo*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

MYERS, M.S. (1964). Who are your motivated workers? *Harvard Business Review*, 42, 73-88.

NELMS, C.; PENTECOSTE, J. y SOUCE, W. (1982). Job choice as a function of sex and achievement scores for high school students. *Education*, 103, 64-67.

NICHOLLS, J.G. (1979). Development of perception of own attainment and causal attributions for success and failure in reading. *Journal of Educational Psychology*, 71, 94-99.

NISBETT, R.E. y VALINS, S. (1971). *Perceiving the causes of one's own behavior*. Morristown: General Learning Press.

NORRIS, D.R. y NIEBUHR, R.E. (1984). Attributional inferences on the job performance-job satisfaction relationship. *Academy of Management Journal*, 27 (2).

NOWICKI, S. y DUKE, M.P. (1974a). A locus of control scale for college as well as noncollege adults. *Journal of Personality Assessment*, 38, 136-137.

NOWICKI, S. y DUKE, M.P. (1974b). A pre-school and primary locus of control scale. *Developmental Psychology*, 10, 874-880.

- NOWICKI, S. y STRICKLAND, B.R. (1973). A locus of control scale for children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 148-155.
- OLERON, P. y SOUBITEZ, M-C. (1982). Influence des variables age, sexe, agent et connotation sur l'évaluation du "locus of control" par des enfants d'age scolaire. *Revue de Psychologie Appliquée*, 32, 91-104.
- ORGAN, D.W. y GREENE, C.N. (1974). Role ambiguity, locus of control and work satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 59, 101-102.
- ORPEN, C. (1975). The limitations of the motivator-hygiene theory of satisfaction: An empirical study with black factory workers in South Africa. *Journal of Behavioural Science*, 2, 137-149.
- ORVIS, B.R.; CUNNINGHAM, J.D. y KELLEY, H.H. (1975). A closer examination of causal inference: The role of consensus, distinctiveness and consistency information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 605-616.
- OVEJERO, A. (1986). Diferencias entre hombres y mujeres en la atribución del éxito/fracaso académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 41, 771-795.
- PARKES, K.R. (1984). Locus of control, cognitive appraisal, and coping in stressful episodes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 655-668.
- PARSONS, O.A. y SCHNEIDER, J.M. (1974): Locus of Control in university students from Eastern and Western societies. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 42, 456-461.
- PELECHANO, V. y BAGUENA, M.J. (1983a). Un cuestionario de locus de control (LUCAM). *Análisis y Modificación de Conducta*, 9 (20), 5-46.
- PELECHANO, V. y BAGUENA, M.J. (1983b). El cuestionario LUCAD: Locus de control para niños y adolescentes. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(22), 349-392.
- PEREDA, S. (1986). *Psicología Experimental I. Metodología*. Madrid: Pirámide.

PEREDA, S. y BARRACHINA, M. P. (1987). Satisfacción y rendimiento laboral en empleadas de escuelas infantiles. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 6, 20-28.

PEREDA, S. y GARCIA, J.M. (1986). Variables personales y causas de satisfacción e insatisfacción en el trabajo en empleados españoles de banca. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 1, 101-114.

PEREDA, S. y REDONDO, I. (1983). Análisis de la teoría de Herzberg en dos muestras de trabajadores españoles. *Informes de Psicología*, 2, 53-76.

PEREDA, S.; REDONDO, I. y LILLO, J. (1984). Aplicabilidad de la teoría de Herzberg a estudiantes universitarios: Un estudio piloto. *Informes de Psicología*, 3, 209-225.

PEREDA, S.; REDONDO, I.; CONESA, P.J.; EGEA, M.P. y TORTOSA, F. (1986). Causas de satisfacción e insatisfacción en estudiantes de Psicología: Un estudio basado en la teoría de Herzberg. *Investigaciones Psicológicas*, en prensa.

PEREZ, A.M. (1984). Dimensionalidad del constructo "Locus de Control". *Revista de Psicología General y Aplicada*, 39, 471-488.

PEREZ, A.M. y BERMUDEZ, J. (1986). Relaciones entre expectativas de control sobre los refuerzos y dimensiones causales en un contexto de logro. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 41, 53-72.

PERLMUTER, L.C. y CHAN, F. (1983). Does control of the environment enhance the perception of control? *Motivation and Emotion*, 7, 345-355.

PETERS, A.S. y MARKELLO, R. (1982). Job satisfaction among academic physicians: Attitudes toward job components. *Journal of Medical Education*, 57, 937-939.

PETERSON, C. y COOPER, S. (1980). Teacher evaluation by graded and ungraded students. *Journal of Educational Psychology*, 72, 682-685.

PETERSON, P.L. (1979). Aptitude x treatment interaction effects of teacher structuring and student participation in college instruction. *Journal of Educational Psychology*, 71, 521-533.

PHARES, E.J. (1957). Expectancy changes in skill and chance situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 54, 339-342.

PHARES, E.J. (1976). *Locus of Control in personality*. Morristown: General Learning Press.

PRAKASAM, R. (1982). Employee attitudes in high and low productivity mills: An application of two factor theory. *Indian Journal of Social Work*, 43, 71-76.

PRATT, M. y PRATT, T.A.E.C. (1976). A study of student-teacher grading interaction process. *Improving College and University Teaching*, 24, 73-80.

PRIETO, G. y GONZALEZ-TABLAS, M^a M. (1978). Estudio de los motivos en la elección de carrera e intereses vocacionales de los estudiantes de Psicología. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 34, 933-935.

RABASA, B. (1978). Estudio de las motivaciones y actitudes de los estudiantes de Psicología de la Universidad Complutense. Madrid, curso 1977-78. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 33, 693-697

RAY, J.J. (1982). Achievement motivation and preferred probability of success. *Journal of Social Psychology*, 116, 255-261.

RAY, J.J. (1984). Locus of control as a moderator of the relationship between level of aspiration and achievement motivation. *Journal of Social Psychology*, 124, 131-132.

RAYDER, N.F. (1968). College students rating instructors. *Journal of Experimental Education*, 37, 76-81.

REDONDO, I. (1982). *Análisis y validación de la teoría de la satisfacción en el trabajo de Herzberg*. Memoria de Licenciatura. Madrid: Facultad de Psicología de la Universidad Complutense.

REEVE, J.; OLSON, B.C. y COLE, S.G. (1985). Motivation and performance: Two consequences of winning and losing in competition. *Motivation and Emotion*, 9, 291-298.

REID, D.W. y WARE, E.E. (1973). Multidimensionality of internal-external control: Implications for past and future research. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 5, 264-271.

REID, D.W. y WARE, E.E. (1974). Multidimensionality of internal versus external control: Addition of a third dimension and no-distinction of self versus others. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 6, 131-142.

REISENZEIN, R. (1986). A structural equation analysis of Weiner's attribution-affect model of helping behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 1123-1133.

RENNINGER, K.A. y SNYDER, S.S. (1993). Effects of cognitive style on perceived satisfaction and performance among students and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 75, 668-676.

REVESMAN, M.E. y PERLMUTER, L.C. (1981). Environmental control and the perception of control. *Motivation and Emotion*, 5, 311-321.

RHODEWALT, F. (1984). Self-involvement, self-attribution, and the Type A coronary-prone behavior pattern. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 662-670.

RICHTER, C.P. (1958). The phenomenon of unexplained sudden death in animals and man. En: W.H. GANT (Ed.), *Physiological basis of psychiatry*. Springfield: Charles C. Thomas, 1958.

RIVAS, F. (1979). Actitudes, intereses específicos y motivaciones conscientes del estudiante de Psicología hacia su carrera. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 34 (159), 937.

ROBINSON-AWANA, P.; KEHLE, T.J. y JENSON, W.R. (1986). But what about smart girls? Adolescent self-esteem and sex role perceptions as a function of academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 78, 179-183.

RODRIGUES, A. (1979). *Psicología Social*. México: Trillas (1972).

ROHSENOW, D.J. y SMITH, R.E. (1982). Irrational beliefs as predictors of negative affective states. *Motivation and Emotion*, 6, 299-314.

RONIS, D.L.; HANSEN, R.D. y O'LEARY, V.E. (1983). Understanding the meaning of achievement attributions: A test of derived locus and stability scores. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 702-711.

ROSE, J.S. y MEDWAY, F.J. (1981). Teacher locus of control, teacher behavior, and student behavior as determinants of student achievement. *Journal of Educational Research*, 74, 375-381.

ROSEN, H. (1963). Occupational motivation of research and development personnel. *Personnel Administration*, 26, 37-43.

ROSENBAUM, M. (1980). A schedule for assessing self control behaviors: Preliminary findings. *Behavior Therapy*, 11, 109-121.

ROSENBAUM, M. y HADARI, D. (1985). Personal efficacy, external locus of control and perceived contingency of parental reinforcement among depressed, paranoid, and normal subjects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 539-547.

ROTH, D.L.; SNYDER, C.R. y PACE, L.M. (1986). Dimensions of favorable self-presentation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 867-874.

ROTTER, J.B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

ROTTER, J.B. (1966). Generalized expectancies of internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (Whole Nr. 609).

ROTTER, J.B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal vs. external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 55-67.

ROTTER, J.B.; CHANCE, J.E. y PHARES, E.J. (1972). An introduction to Social Learning Theory. En: J.B. ROTTER; J.E. CHANCE Y E.J. PHARES (Eds.). *Applications of a Social Learning Theory of personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1972.

ROTTER, J.B. y HOCHREICH, D.J. (1975). *Personality*. Glenview: Scott Foresman.

ROTTER, J.B.; LIVERANT, S. y CROWNE, D.P. (1961). The growth and extinction of expectancies in chance controlled and skill tasks. *Journal of Psychology*, 52, 161-177.

ROTTER, J.B.; SEEMAN, M. y LIVERANT, S. (1962). Internal versus external control of reinforcement: A major variable in behavior theory. En: H.F. WASHBURNE (Ed.). *Decisions, values and groups* (Vol. 2). London: Pergamon, 1962.

RUBACK, R.B.; CARR, T.S. y HOPPER, C.H. (1986). Perceived control in prison: Its relation to reported crowding, stress, and symptoms. *Journal of Applied Social Psychology*, 16, 375-386.

RUBENSTEIN, J. y MITCHELL, H. (1970). Feeling free, student involvement, and appreciation. *Proceedings of the 78th Annual Convention of the American Psychological Association*, 5, 623-624. (Summary).

SALEH, S.D. (1964). A study of attitude change in the preretirement period. *Journal of Applied Psychology*, 48, 310-312.

SCHIFTER, D.E. y AJZEN, I. (1985). Intention, perceived control, and weight loss: an application of the theory of planned behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 843-851.

- SCHNEIDER, J. y LOCKE, E.A. (1971). A critique of Herzberg's incident classification system and a suggested revision. *Organizational Behavior and Human Performance*, 6, 449-457.
- SCHOPLER, J. y MATTHEWS, M.W. (1965). The influence of the perceived causal locus of partner's dependence on the use of the interpersonal power. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 609-612.
- SCHUSTACK, M.W. y STERNBERG, R.J. (1981). Evaluation of evidence in causal inference. *Journal of Experimental Psychology: General*, 110, 101-120.
- SCHWAB, D.P.; DE VITT, H.W. y CUMMINGS, L.L. (1971). A test of the adequacy of the two factor theory as a predictor of self report performance effects. *Personnel Psychology*, 24, 293-303.
- SCHWAB, D.P. y HENEMAN, H.H. (1970). Aggregate and individual predictability of the two factor theory of job satisfaction. *Personnel Psychology*, 23, 55-66.
- SCHWARTZ, D.P.; BURISH, T.G.; O'ROURKE, D.F. y HOLMES, D.S. (1986). Influence of personal and universal failure on the subsequent performance of persons with type A and type B behavior patterns. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 459-462.
- SCHWARTZ, M.M.; JENUSAITIS, E. y STARK, H. (1963). Motivational factors among supervisors in the utility industry. *Personnel Psychology*, 16, 45-53.
- SCHWARTZ, P. (1959). *Attitudes of middle management personnel*. Pittsburgh: American Institute for Research.
- SEEMAN, M. (1963). Alienation and social learning in a reformatory. *American Journal of Sociology*, 69, 270-284.
- SEEMAN, M. y EVANS, J.V. (1962). Alienation and learning in a hospital setting. *American Sociological Review*, 27, 772-783.
- SELIGMAN, M.E.P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: Freeman.

SELIGMAN, M.E.P. y MAIER, S.F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74, 1-9.

SHANKS, D.R. (1986). Selective attribution and the judgment of causality. *Learning and Motivation*, 17, 311-334.

SHARMA, V. y CHAUDHARY, P.W. (1980). Locus of control and job satisfaction in engineers. *Psychological Studies*, 25, 126-128.

SHAVER, K.G. (1970). Defensive attribution: Effects of severity and relevance on the responsibility assigned for an accident. *Journal of Personality and Social Psychology*, 14, 101-113.

SHAVER, K.G. (1975). *An introduction to attribution processes*. Cambridge: Winthrop Publishers.

SHAVER, K.G. y BROWN, D. (1986). On Causality, responsibility, and self-blame: A theoretical note. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 697-702.

SHAW, J.I. y SKOLNICK, P. (1971). Attribution of responsibility for a happy accident. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 380-383.

SHIFLETT, S. y COHEN, S.L. (1982). The shifting salience of valence and instrumentality in the prediction of perceived effort, satisfaction, and turnover. *Motivation and Emotion*, 6, 65-77.

SILVERS, M. y DENI, R. (1983). Rating of importance of job factor by office employees as a function of I-E control scores. *Psychological Reports*, 53, 323-326

SINGH, I.S. y DASH, A.S. (1982). Effects of students' and teachers' sex and students' academic level on the evaluation of teachers. *Perspectives in Psychological Researches*, 5, 19-23.

SMOCK, H.R. y HAKE, H.W. (1977). *COPE: A systematic approach to the evaluation of academic departments*. Paper presented at Annual Meeting of American Educational Research Association, New York City.

SOLIMAN, H.M. (1970). Motivation-hygiene theory of job attitudes. An empirical investigation and an attempt to reconcile both the one- and the two-factor theories of job attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 54, 452-461.

SPIELBERGER, C.D.; GORSUCH, R.L. y LUSHENE, R.E. (1970). Manual for the State-Trait Anxiety Inventory. Citado por D.J. ROHSENOW y R.E. SMITH, Irrational beliefs as predictors of negative affective states. *Motivation and Emotion*, 1982, 6, 299-314.

STARCEVICH, M.M. (1973). The relationship between the central life interests of first line managers, middle managers and professional employees and job characteristics as satisfiers and dissatisfiers. *Personnel Psychology*, 26, 107-115.

STEINER, I.D. (1970). Perceived freedom. En: L. BERKOWITZ (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 5). New York: Academic Press, 1970.

STEWART, C.T. y MALPASS, L.F. (1966). Estimates of achievement and ratings of instructors. *Journal of Educational Research*, 59, 347-350.

STIPECK, D. y WEISZ, J.R. (1981). Perceived personal control and academic achievement. *Journal of Educational Research*, 51, 101-137.

STORMS, M.D. (1973). Videotape and the attribution process: Reversing actors' and observers' points of view. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27, 165-175.

STRICKLAND, B.R. (1977). Internal-external control of reinforcement. En: T. BLASS (Ed.), *Personality variables in social behavior*. Hillsdale: L.E.A.

STRUBE, M.J. (1985). Attributional style and the type A coronary-prone behavior pattern. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 500-509.

STRUBE, M.J.; BERRY, J.M. y MOERGEN, S. (1985). Relinquishment of control and the type A behavior pattern: The role of performance evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 831-842.

- STRUBE, M.J. y BOLAND, S.M. (1986). Postperformance attributions and task persistence among type A and B individuals: A clarification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 413-420.
- STRUBE, M.J. y LOTT, C.L. (1985). Type A behavior pattern and the judgment of noncontingency: Mediating roles of mood and perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 510-519.
- STRUBE, M.J.; LOTT, C.L.; HEILIZER, R. y GREGG, B. (1986). Type A behavior pattern and the judgment of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 403-412.
- STRUBE, M.J. y WERNER, C. (1985). Relinquishment of control and the type A behavior pattern. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 688-701.
- SUGARMAN, D.B. (1986). Active versus passive euthanasia: An attributional analysis. *Journal of Applied Social Psychology*, 16, 60-76.
- SURBER, C.F. (1985). Developmental changes in inverse compensation in social and nonsocial attributions. En: S.R. YUSSEN (Ed.), *The growth of reflection in children*. Orlando: Academic Press, 1985.
- TAYLOR, F.W. (1969). *Principios de la administración científica*. Buenos Aires: El Ateneo (Ed. original: 1911).
- TAYLOR, S.E.; LICHTMAN, R.R. y WOOD, J.V. (1984). Attributions, beliefs about control, and adjustment to breast cancer. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 489-502.
- TESSLER, R.C. y SCHWARTZ, S.H. (1972). Help seeking, self-esteem, and achievement motivation: An attributional analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 318-326.
- THIBAUT, J.W. y RIECKEN, H.W. (1955). Some determinants and consequences of the perception of social causality. *Journal of Personality*, 24, 113-133.

THORNTON, B. (1984). Defensive attribution of responsibility: Evidence for an arousal-based motivational bias. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 721-734.

TOUHEY, J.C. y VILLEMEZ, W.J. (1980). Ability attribution as a result of variable effort and achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 211-216.

TREFFINGER, D.J. y FELDHUSEN, J.F. (1970). Predicting students' ratings of instruction. *Proceedings of the 78th Annual Convention of the American Psychological Association*, 5, 621-622. (Summary).

TRIANDIS, H.C. (1959). A critique and experimental design for the study of the relationship between productivity and job satisfaction. *Psychological Bulletin*, 56, 309-312.

TROPE, Y. (1975). Seeking information about one's own ability as a determinant of choice among tasks. *J. of Personality and Social Psychology*, 32, 1004-1013.

TROPE, Y. y BRICKMAN, P. (1975). Difficulty and diagnosticity as determinants of choice among tasks. *J. of Personality and Social Psychology*, 31, 918-926.

VOEKS, V. y FRENCH, G.M. (1960). Are student ratings of instruction affected by grades? *Journal of Higher Education*, 31, 330-334.

VROOM, V.H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.

WALDEN, T.A. y RAMEY, C.T. (1983). Locus of control and academic achievement: Results from a preschool intervention program. *Journal of Educational Psychology*, 75, 347-358.

WALL, T.D. (1973). Ego-defensiveness as a determinant of reported differences in sources of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 58, 125-128.

- WALLSTON, B.S. y O'LEARY, V.E. (1981). Sex makes a difference: Differential perceptions of women and men. En: L. WHEELER (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology*, Vol. 2. Beverly Hills: Sage Publications, 1981.
- WALSTER, E. (1966). Assignment of responsibility for an accident. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 73-79.
- WALSTER, E. (1967). "Second guessing" important events. *Human Relations*, 20, 239-250.
- WALT, E. (1962). *Motivation for women to work in high level professional position*. Doctoral Dissertation. American University.
- WATSON, D. (1982). The actor and the observer: How are their perceptions of causality divergent? *Psychological Bulletin*, 92, 682-700.
- WEARY, G.; ELBIN, S. y HILL, M.G. (1987). Attributional and social comparison processes in depression. *J. of Personality and Social Psychology*, 52, 605-610.
- WEARY, G.; JORDAN, J.S. y HILL, M.G. (1985). The attribution norm of internality and depressive sensitivity to social information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1283-1293.
- WEINER, B. (1972). *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Chicago: Rand McNally.
- WEINER, B. (Ed.) (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown: General Learning Press.
- WEINER, B. (1980a). May I borrow your class notes? An attributional analysis of judgments of help giving in an achievement-related context. *Journal of Educational Psychology*, 72, 676-681.
- WEINER, B. (1980b). *Human motivation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

WEINER, B. (1980c). A cognitive (attribution)-emotion-action model of motivated behavior: An analysis of judgments of help-giving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 186-200.

WEINER, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

WEINER, B.; AMIRKHAN, J.; FOLKES, V.S. y VERETTE, J.A. (1987). An attributional analysis of excuse giving: Studies of a naive theory of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 316-324.

WEINER, B.; FRIEZE, I.H.; KUKLA, A.; REED, L.; REST, S. y ROSENBAUM, R.M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown: General Learning Press.

WEINER, B. y HANDEL, S.J. (1985). A cognition-emotion-action sequence: Anticipated emotional consequences of causal attributions and reported communication strategy. *Developmental Psychology*, 21, 102-107.

WEINER, B.; HECKHAUSEN, H.; MEYER, W-U. y COOK, R.E. (1972). Causal ascriptions and achievement behavior: A conceptual analysis of effort and reanalysis of locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 239-248.

WEINER, B. y KUKLA, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 1-20.

WEINER, B.; NIERENBERG, R. y GOLDSTEIN, M. (1976). Social learning (locus of control) versus attributional (causal stability) interpretations of expectancy of success. *Journal of Personality*, 44, 52-68.

WEINER, B. y POTEPAN, P.A. (1970). Personality correlates and affective reactions towards exams of succeeding and failing college students. *Journal of Educational Psychology*, 61, 144-151.

WEINER, B.; RUSSELL, D. y LERMAN, D. (1971). Affective consequences of causal ascriptions. En: J.H. HARVEY, W.J. ICKES y R.F. KIDD (Eds.). *New directions in attribution research (Vol. 2)*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1971.

- WEINSTEIN, M. (1969). Achievement motivation and risk preference. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 153-172.
- WEISZ, J.R.; ROTHBAUM, F.M. y BLACKBURN, T.C. (1984a). Standing out and standing in: The psychology of control in America and Japan. *American Psychologist*, 39, 955-969.
- WEISZ, J.R.; ROTHBAUM, F.M. y BLACKBURN, T.C. (1984b). Swapping recipes for control. *American Psychologist*, 39, 974-975.
- WERNIMONT, P.F. (1966). Intrinsic and extrinsic factors in job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 50, 41-50.
- WHITLEY Jr., B.E. y FRIEZE, I.H. (1985). Children's causal attributions for success and failure in achievement settings: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 77, 608-616.
- WHITSETT, D.A. y WINSLOW, E.K. (1967). An analysis of studies critical of the motivation-hygiene theory. *Personnel Psychology*, 20, 293-303.
- WICKLUND, R.A. y BREHM, J.W. (1976). *Perspectives on cognitive dissonance*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Press.
- WILSON, J.P. y PETRUSKA, P. (1984). Motivation, model attributes, and prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 458-468.
- WINEFIELD, A.H. (1983). Cognitive performance deficits induced by exposure to response-independent positive outcomes. *Motivation and Emotion*, 7, 145-155.
- WINEFIELD, A.H.; BARNETT, A. y TIGGERMANN, M. (1985). Learned helplessness deficits: Uncontrollable outcomes or perceived failure. *Motivation and Emotion*, 9, 185-195.
- WINEFIELD, A.H. y JARDINE, E. (1982). Effects of differences in achievement motivation and amount of exposure to uncontrollable rewards. *Motivation and Emotion*, 6, 245-257.

WINEFIELD, A.H. y NORRIS, P.J. (1981). Effects of exposure to uncontrollable events as a function of achievement motivation and initial expectations of success. *Motivation and Emotion*, 5, 235-248.

WISE, S.L.; HENGSTLER, D.D. y BRASKAMP, L.A. (1981). Alumni ratings as an indicator of departmental quality. *Journal of Educational Psychology*, 73, 71-77.

WOLF, F.M. y SAVICKAS, M.L. (1985). Time perspective and causal attributions for achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 471-480.

WOLK, S. y DU CETTE, J. (1973). The moderating effect of locus of control in relation to achievement motivation variables. *Journal of Personality*, 41, 59-70

WOLK, S. y DU CETTE, J. (1974). Intentional performance and incidental learning as a function of personality and task dimensions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, 90-101.

WORTMAN, C.B. y BREHM, J.W. (1975). Responses to uncontrollable outcomes: An integration of reactance theory and the learned helplessness model. En: L. BERKOWITZ (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, (Vol. 8). New York: Academic Press, 1975.

WORTMAN, C.B.; COSTANZO, P.R. y WITT, T.R. (1973). Effect of anticipate performance on the attribution of causality to self and others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27, 372-381.

WRIGHT, R.A. y BREHM, J.W. (1984). The impact of task difficulty upon perceptions of arousal and goal attractiveness in an avoidance paradigm. *Motivation and Emotion*, 8, 171-181.

YINON, Y. y LANDAU, M.O. (1987). On the reinforcing value of helping behavior in a positive mood. *Motivation and Emotion*, 11, 83-93.

YOUNG, I.P. y DAVIS, B. (1983). The applicability of Herzberg's dual factor theory(ies) for public school superintendents. *Journal of Research and Development in Education*, 16, 59-66.

ZAJONC, R.B. (1968). Cognitive theories in social psychology. En: G. LINDZEY & E. ARONSON (Eds.). *Handbook of social psychology*, (Vol. 1). Reading: Addison-Wesley.

ZANNA, M.P. y COOPER, J. (1976). Dissonance and the attribution process. En: J. H. HARVEY, W.J. ICKES y R.F. KIDD (Eds.), *New directions in attribution research* (Vol. 1). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Press, 1976.

ZUCKERMAN, M. y EVANS, S. (1984). Schematic approach to the attributional processing of actions and occurrences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 468-478.

ZUCKERMAN, M. y FELDMAN, L.S. (1984). Actions and occurrences in attribution theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 541-550.

ZUCKERMAN, M.; LARRANCE, D.T.; PORAC, J.F.A. y BLANK, P.D. (1980). Effects of fear of success on intrinsic motivation, causal attribution, and choice behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 503-513.

IX. ANEXO

* INVENTARIO DE REACCION SOCIAL (ESCALA I-E)

ESCALA I-E

Este es un cuestionario para descubrir el modo en que determinados sucesos importantes de nuestra sociedad afectan a las diferentes personas.

Cada elemento de este cuestionario consta de un par de alternativas de las letras "a" o "b". Por favor, seleccione aquélla de cada par (y solamente una) que usted crea que es la que más le concierne y señale la letra correspondiente en la HOJA DE RESPUESTAS en el número correspondiente a la pregunta que responde. Asegúrese de seleccionar la letra correspondiente a la frase que en la actualidad usted crea que es más verdadera.

Se trata de una medida de creencias personales; por lo tanto, no existen respuestas correctas o incorrectas. El modo de indicar la selección, recuerde, será señalar en la HOJA DE RESPUESTAS la letra de la alternativa elegida: a o b. Responda con cuidado, pero sin perder demasiado tiempo en cada elemento.

En algún caso, puede usted encontrar que está de acuerdo con las dos alternativas o con ninguna de ellas. En ese caso, asegúrese de seleccionar la alternativa que usted crea que más le concierne. Además, intente responder a cada elemento independientemente, sin dejarse influir por las decisiones anteriores.

RECUERDE: RESPONDA A TODAS LAS PREGUNTAS EN LA HOJA DE RESPUESTAS.

- 1.- a.- Los niños se meten en problemas porque sus padres les castigan demasiado.
b.- El problema con la mayoría de los niños, hoy en día, es que sus padres son demasiado blandos con ellos.
- 2.- a.- Muchas de las desgracias en la vida de las personas son parcialmente debidas a la mala suerte.
b.- Los infortunios de las personas se derivan de los errores que ellas cometen.
- 3.- a.- Una de las principales razones por las que tenemos guerras, es porque la gente no muestra suficiente interés hacia la política.
b.- Siempre habrá guerras, por más que las personas se esfuercen en impedir las.
- 4.- a.- A la larga, las personas obtienen el respeto que se merecen.
b.- Desafortunadamente, la valía de una persona a menudo pasa desapercibida, por más que se esfuerce en demostrarla.
- 5.- a.- La idea de que los profesores son injustos con los estudiantes es absurda.
b.- La mayoría de los estudiantes no se dan cuenta de la medida en que sus calificaciones están afectadas por circunstancias accidentales.
- 6.- a.- Sin auténtica suerte, uno no puede ser un líder eficaz.
b.- Las personas idóneas que no consiguen convertirse en líderes no han sacado partido de sus oportunidades.

- 7.- a.- Por mucho que lo intentes, siempre habrá algunas personas a las que no les caerás bien.
b.- Las personas que no consiguen caer bien a otras es porque no saben lo que hay que hacer para llevarse bien con los demás.
- 8.- a.- La herencia juega un papel decisivo en la formación y desarrollo de la personalidad.
b.- Son las experiencias que una persona tiene en su vida las que determinan su forma de ser.
- 9.- a.- A menudo, he observado que siempre pasa lo que tiene que pasar.
b.- Confiar en el destino nunca me ha resultado tan bien como decidirme a adoptar una acción concreta.
- 10.- a.- No hay exámenes injustos o excesivamente difíciles; sólo hay estudiantes mal preparados.
b.- Muchas veces, las preguntas de los exámenes tienden a estar tna poco relacionadas con el trabajo del curso que, en realidad, es inútil estudiar.
- 11.- a.- Tener éxito es una consecuencia del trabajo intenso. La suerte tiene poco o nada que ver en ello.
b.- Conseguir un buen trabajo depende principalmente de estar en el lugar adecuado en el momento oportuno.
- 12.- a.- El ciudadano medio puede tener influencia en las decisiones de gobierno.
b.- Este mundo está dirigido por un escaso número de personas que ocupan el poder, y el ciudadano medio no puede hacer gran cosa por impedirlo.
- 13.- a.- Cuando hago planes, estoy casi seguro de poder hacerlos funcionar.
b.- No es siempre sensato planificar a largo plazo, porque muchas cosas resultan ser una cuestión de buena o mala suerte.
- 14.- a.- Hay muchas personas que no son buenas en absoluto.
b.- Hay algo de bueno en todas las personas.
- 15.- a.- En mi caso, conseguir lo que deseo tiene poco o nada que ver con la suerte.
b.- Muchas veces podríamos decidir igual qué hacer tirando una moneda al aire.
- 16.- a.- Conseguir ser el jefe, a menudo, depende de haber tenido la suerte de llegar antes al lugar adecuado.
b.- Conseguir que las personas hagan las cosas bien depende de una capacidad; la suerte tiene poco o nada que ver.
- 17.- a.- Por lo que se refiere a los asuntos mundiales, la mayoría de nosotros somos víctimas de fuerzas que no podemos controlar ni comprender.
b.- Tomando parte activa en los asuntos políticos y sociales, las personas pueden controlar los acontecimientos del mundo.
- 18.- a.- La mayoría de las personas no se dan cuenta de la medida en que sus vidas están controladas por circunstancias fortuitas.
b.- En realidad, lo que llamamos "suerte" no existe.

- 19.- a.- Uno debería estar siempre dispuesto a admitir sus errores.
b.- Generalmente, es mejor disimular los propios errores.
- 20.- a.- Es difícil saber si caes bien realmente o no a una persona.
b.- La cantidad de amigos que tengas depende de lo agradable que seas como persona.
- 21.- a.- A la larga, el número de cosas malas que nos ocurren se acabará equilibrando con el número de cosas buenas.
b.- La mayoría de los infortunios son el resultado de la falta de capacidad, de la ignorancia, de la pobreza o de estas tres cosas juntas.
- 22.- a.- Con el suficiente esfuerzo, podemos suprimir la corrupción política.
b.- Es difícil que las personas tengan mucho control sobre las actividades de los políticos.
- 23.- a.- Algunas veces no puedo entender cómo los profesores llegan a las calificaciones que dan.
b.- Hay una relación directa entre mi dedicación al estudio y las calificaciones que obtengo.
- 24.- a.- Un buen líder espera que las personas decidan por sí mismas lo que deben hacer.
b.- Un buen líder indica a todas las personas cuáles son sus obligaciones.
- 25.- a.- Muchas veces siento que tengo poca influencia sobre las cosas que me ocurren.
b.- Me es imposible creer que el azar o la suerte juegan un papel importante en mi vida.
- 26.- a.- Las personas están solas porque no intentan ser amigables.
b.- No es muy útil intentar esforzarse en complacer a las personas; si les caes bien, les caes bien.
- 27.- a.- En los centros de enseñanza media y BUP, se da demasiada importancia a los deportes.
b.- Los deportes de equipo constituyen un modo excelente de formar el carácter.
- 28.- a.- Lo que me ocurre a mí, se debe a mis propias obras.
b.- Algunas veces siento que no tengo suficiente control sobre la dirección que está tomando mi vida.
- 29.- a.- La mayor parte del tiempo no puedo entender por qué los políticos se comportan del modo en que lo hacen.
b.- A la larga, las personas son responsables del mal gobierno, tanto a nivel nacional como a nivel local

ESCALA I - E. HOJA DE RESPUESTAS

APELLIDOS Y NOMBRE

FACULTAD CURSO TURNO

EDAD

- | | |
|-------------|-------------|
| 1.- a b | 16.- a b |
| 2.- a b | 17.- a b |
| 3.- a b | 18.- a b |
| 4.- a b | 19.- a b |
| 5.- a b | 20.- a b |
| 6.- a b | 21.- a b |
| 7.- a b | 22.- a b |
| 8.- a b | 23.- a b |
| 9.- a b | 24.- a b |
| 10.- a b | 25.- a b |
| 11.- a b | 26.- a b |
| 12.- a b | 27.- a b |
| 13.- a b | 28.- a b |
| 14.- a b | 29.- a b |
| 15.- a b | |

* CUESTIONARIO "INCIDENTE CRITICO"

DATOS PERSONALES

FACULTAD..... ESPECIALIDAD.....

EDAD..... SEXO: Varón - Mujer CURSO..... TURNO.....

¿TRABAJA ADEMÁS DE ESTUDIAR?.....

¿CUAL ES SU PROFESIÓN SI TRABAJA?.....

INSTRUCCIONES

En las páginas siguientes se va a encontrar usted un cuestionario dirigido a conocer las causas de satisfacción e insatisfacción de los estudiantes universitarios españoles.

Este cuestionario es anónimo. Por ello, le pedimos que sea lo más sincero posible en sus respuestas y que responda a todas las preguntas que le hacemos.

Muchas gracias por su colaboración.

NO COMIENCE A TRABAJAR HASTA QUE SE LE INDIQUE

Señale, a continuación, tres situaciones de su vida universitaria en las que haya sentido una acusada satisfacción. Después, consulte la lista de factores que aparece en las hojas siguientes e indique, en cada situación, hasta un máximo de tres factores que, según usted, hayan sido la causa de dicho sentimiento de satisfacción.

FACTORES

SITUACION 1

SITUACION 2

SITUACION 3

Señale, a continuación, tres situaciones de su vida universitaria en las que haya sentido una acusada insatisfacción. Después, consulte la lista de factores que aparece en las hojas siguientes e indique, en cada situación, hasta un máximo de tres factores que, según usted, hayan sido la causa de dicho sentimiento de insatisfacción.

FACTORES

SITUACION 1

SITUACION 2

SITUACION 3

FACTORES

A.- COMPETENCIA DEL PROFESORADO

Competencia o incompetencia del profesorado. Buena o mala calidad de la enseñanza impartida. Interés o desinterés del profesor. Acuerdo o desacuerdo entre lo enseñado y lo exigido.

B.- RELACIONES HUMANAS PROFESOR-ALUMNO

Características humanas del profesor, que favorecen o perjudican su relación personal con los alumnos.

C.- RELACIONES CON LOS COMPAÑEROS

Compañerismo o falta de compañerismo entre los alumnos. Solidaridad o insolidaridad.

D.- CALIFICACION

Aprobar o suspender una asignatura, un examen parcial, un curso, etc.

E.- REALIZACION DE PRACTICAS

Programación que permite o no la realización de clases prácticas.

F.- HUELGAS DE PROFESORES

Huelgas de profesores; solidaridad y acuerdo o desacuerdo con sus causas. Situación de pérdida de clases por la huelga.

G.- RECONOCIMIENTO

Alabanzas o críticas del trabajo realizado recibidas de profesores y/o compañeros.

H.- LOGRO

Consecución o no de unos objetivos previamente fijados.

I.- ADQUISICION DE CONOCIMIENTOS

Adquisición de conocimientos útiles. Sensación de pérdida de tiempo, de no servir para nada lo que se estudia.

J.- POSIBILIDAD DE DESARROLLO PERSONAL

Posibilidad o no de superación y desarrollo personal a través de la estancia en la Universidad.

K.- ORGANIZACION Y ADMINISTRACION DE LA FACULTAD

Funcionamiento administrativo de la Facultad. Grupos de alumnos masificados o reducidos. Planes de Estudio.

L.- PROGRAMACION DE LAS ASIGNATURAS

Racionalidad o no en la programación de las asignaturas. Solapamiento de temarios en distintas asignaturas.

M.- TIPO DE EXAMENES

Exámenes que evalúan o no correctamente el grado de conocimientos.

N.- APLICACION FUTURA DE LOS ESTUDIOS

Posibilidad de aplicar los conocimientos adquiridos en la futura vida profesional.

O.- EL TRABAJO REALIZADO

Alto o bajo interés de las materias estudiadas y el trabajo realizado.

P.- RESPONSABILIDAD

Iniciativa y responsabilidad en los trabajos realizados. Falta de iniciativa y responsabilidad en los mismos.

Q.- PARTICIPACION DEL ALUMNO EN EL FUNCIONAMIENTO DE LA FACULTAD

Posibilidad o imposibilidad de participación en el funcionamiento de la Facultad y en los asuntos académicos.

R.- ESTATUS

Sensación de cambio de estatus por el hecho de estar estudiando una carrera universitaria.

S.- INTERES ACADEMICO DE LOS ALUMNOS

Interés o falta de interés del alumnado por los asuntos de la vida universitaria.

T.- TIEMPO DISPONIBLE PARA LOS ESTUDIOS

Tiempo suficiente o insuficiente para el correcto cumplimiento de las exigencias académicas.

* CUESTIONARIO "ESCALA TIPO LIKERT"

- 1.- Señale el grado de satisfacción o insatisfacción que le ha producido su estancia en la Universidad.

Gran								Gran
Satisfacción								Insatisfacción

- 2.- Señale en cada uno de los siguientes aspectos, el grado de satisfacción que le han producido durante su estancia en la Universidad.

- El conseguir unos objetivos que se había
propuesto 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- La posibilidad de desarrollarse personalmente . 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Las materias estudiadas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- El estatus alcanzado por el hecho de realizar
estudios universitarios 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Los Planes de Estudio 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Las calificaciones 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Las alabanzas o críticas a su trabajo 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- La programación de las asignaturas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- La iniciativa personal en los trabajos reali-
zados 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- La calidad de la enseñanza impartida 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- La cantidad de prácticas realizadas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- La cantidad de conocimientos adquiridos 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Los trabajos realizados 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- La competencia del profesorado 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Las huelgas de profesores 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- El grado de participación del alumnado en el
funcionamiento de la Facultad 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Las relaciones entre compañeros 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- La forma de evaluar los conocimientos adqui-
ridos 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Las relaciones humanas profesor-alumno 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- La aplicación futura de los conocimientos ad-
quiridos 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- El nivel de los conocimientos adquiridos 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- La calidad de las prácticas realizadas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- La organización administrativa de la Facultad . 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- El tiempo disponible para dedicarlo a la Uni-
versidad 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- El interés de los alumnos por los asuntos aca-
démicos 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3.- Señale en cada uno de los siguientes aspectos, el grado de insatisfacción que le han producido durante su estancia en la Universidad.

- El conseguir unos objetivos que se había
propuesta 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- La posibilidad de desarrollarse personalmente . 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Las materias estudiadas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- El estatus alcanzado por el hecho de realizar
estudios universitarios 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Los Planes de Estudio 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Las calificaciones 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Las alabanzas o críticas a su trabajo 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- La programación de las asignaturas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- La iniciativa personal en los trabajos reali-
zados 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- La calidad de la enseñanza impartida 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- La cantidad de prácticas realizadas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- La cantidad de conocimientos adquiridos 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Los trabajos realizados 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- La competencia del profesorado 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Las huelgas de profesores 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- El grado de participación del alumnado en el
funcionamiento de la Facultad 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Las relaciones entre compañeros 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- La forma de evaluar los conocimientos adqui-
ridos 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Las relaciones humanas profesor-alumno 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- La aplicación futura de los conocimientos ad-
quiridos 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- El nivel de los conocimientos adquiridos 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- La calidad de las prácticas realizadas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- La organización administrativa de la Facultad . 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- El tiempo disponible para dedicarlo a la Uni-
versidad 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- El interés de los alumnos por los asuntos aca-
démicos 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10